

**PROPUESTA PEDAGÓGICA ARTÍSTICA DE UNA DOCENTE SORDA: LENGUAJE
TEATRAL PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA POBLACIÓN
INFANTIL SORDA DEL COLEGIO SAN FRANCISCO I.E.D**



Yenifer Andrea Gutiérrez Chacón

000249857

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
BOGOTA D.C
2018

**PROPUESTA PEDAGÓGICA ARTÍSTICA DE UNA DOCENTE SORDA: LENGUAJE
TEATRAL PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA POBLACIÓN
INFANTIL SORDA DEL COLEGIO SAN FRANCISCO I.E.D**

AUTORES:

YENIFER ANDREA GUTIÉRREZ CHACÓN

**Monografía para optar por el título de licenciada en educación básica con énfasis en
educación artística**

ASESOR TRABAJO DE GRADO:

JUAN MEDRANO MONTERO

DIRECTOR :

LIBARDO LÓPEZ RIVERA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS - UNIMINUTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

BOGOTA D.C 2018

Nota de aceptación.

Firma del presidente del jurado.

Firma del jurado.

Firma del jurado.

Ciudad y Fecha: _____

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a Dios por iluminarme en el desarrollo de este trabajo, también a mis padres por su ayuda, colaboración y motivación para alcanzar este logro tan importante en mi vida personal y profesional.

También doy gracias infinitas a la Corporación Universitaria Minuto de Dios quien me acogió y me ha brindado una formación integral para alcanzar esta meta y de la misma forma al asesor Magister Libardo López Rivera que con sus conocimientos y experiencias me ayudaron a lograr el desarrollo total de este trabajo de grado.

YENIFER ANDREA GUTIÉRREZ CHACÓN

DEDICATORIA

El esfuerzo y la realización de éste trabajo se lo quiero dedicar a mi mamá Ana Lucía Chacón quien con su apoyo y perseverancia ha sido un ejemplo para finalizar mis estudios universitarios.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO RAE

TÍTULO DEL PROYECTO	PROPUESTA PEDAGÓGICA ARTÍSTICA DE UNA DOCENTE SORDA: LENGUAJE TEATRAL PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL SORDA DEL COLEGIO SAN FRANCISCO I.E.D.
AUTORES	Yenifer Andrea Gutiérrez Chacón
DIRECTOR DEL PROYECTO	Libardo López Rivera
EDICIÓN	Corporación Universitaria Minuto de Dios
PALABRAS CLAVE	Comunicación gestual, Discapacidad múltiple, Expresión corporal, Lengua de señas, Sordos y Teatro
RESUMEN DEL PROYECTO	El presente trabajo es el resultado de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Distrital San Francisco I.E.D. por una mediadora con discapacidad auditiva. Busca fortalecer la expresión corporal en la población infantil sorda y con discapacidades múltiples en los niños y niñas de los grados primero y segundo de primaria; cabe mencionar que para el análisis se precisan 4 casos de estudio. La investigación obtiene como resultados el diseño de una propuesta pedagógica con base en el lenguaje teatral, herramienta que permite el fortalecimiento de la expresión corporal en los estudiantes; un diagnóstico sobre las carencias que se presentan no solo en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas sino también sobre las dificultades comunicativas en los entornos familiares, escolares y sociales, y un registro fotográfico sobre encuentros en los cuales alumnos logran establecer relaciones de amistad con otros compañeros
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer la expresión corporal de la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del grado primero y segundo del Colegio San Francisco I.E.D. a través del lenguaje teatral para el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes en sus diferentes entornos sociales.
CONTENIDO	El desarrollo del proyecto se presenta en 6 capítulos. El primero es una contextualización de lo general a lo particular sobre la zona de estudio que es el colegio San Francisco I.E.D. El segundo contiene la formulación y la descripción de la problemática en relación con la necesidad de fortalecer la expresión corporal en los niños sordos de grado primero y segundo, así, como la justificación y los objetivos. El tercero corresponde al marco referencial en el cual se incluye los antecedentes del proyecto, el marco teórico donde se especifican los antecedentes de la educación en la población sorda, el concepto de

	<p>discapacidad auditiva, la lengua de señas, el lenguaje corporal en la población infantil, la comunicación gestual y las artes escénicas, y el marco legal. El cuarto capítulo expone todo el diseño metodológico de la investigación que tiene enfoque cualitativo, método etnográfico y el fundamento de la pedagogía praxeológica. El quinto capítulo data sobre los resultados obtenidos, las técnicas de análisis y la interpretación de estos y el sexto capítulo muestra las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo de la investigación.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>La presente investigación según su finalidad es de tipo aplicada y en términos de los medios utilizados para obtener los datos es descriptiva pues logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta. Se desarrolla desde el enfoque cualitativo, en el cual se sitúan los paradigmas Crítico Social, Constructivista y Dialógico. Se asume este enfoque porque el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”. Se precisa como método la etnografía desde una perspectiva interpretativa. Sin embargo, también se presenta como fundamento teórico y conceptualmente integrador la pedagogía praxeológica que supone una acción dialéctica e invita tanto a los formadores como a los aprendices a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de una real flexibilidad curricular.</p> <p>Para el desarrollo se definen cuatro fases. La primera es la observación como una forma de exploración y análisis de la problemática. La segunda es el juzgar herramientas pedagógicas para fortalecer la expresión corporal en los niños sordos y con discapacidades múltiples (la intención de cambio. La tercera es el accionar para desencadenar un proceso de cambio y la última es de prospectiva para responder concretamente a las esperanza (la utopía).</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo del lenguaje corporal por medio del teatro en la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del colegio San Francisco I.E.D. facilita los procesos de expresión y aprendizaje en los niños y las niñas siempre y cuando exista una continuidad; pues es en los momentos de clases donde los estudiantes mejoran los procesos de construcción de conocimiento con este tipo de prácticas y en apoyo con sus compañeros. - Las propuestas que involucran el juego, el lenguaje corporal, la gestualidad y la elaboración de máscaras fomentan en los niños y las niñas con discapacidades múltiples, el desarrollo de su expresión corporal, lo que lleva a mejorar sus niveles

	<p>emocionales, cognitivos, sociales y de desarrollo artístico.</p> <ul style="list-style-type: none">- Los niños sordos responden de manera positiva a los incentivos artísticos. Realizar un dibujo o dedicar tiempo a la pintura les mejora su entusiasmo por aprender, pero al transformar esas manifestaciones artísticas en el teatro los niños logran fortalecer su expresión corporal y mostrar sus diversos sentimientos y emociones.- Es necesario adaptar herramientas pedagógicas como el lenguaje teatral a las características de los alumnos sordos en las instituciones educativas para permitir y fortalecer su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico. Estas cuestiones son importantes cuando se planifica la educación de los alumnos sordos y aún más si se considera y se acepta su “doble y compleja” pertenencia o vinculación entre el colectivo de personas sordas con la sociedad mayoritariamente oyente.- En la actualidad sigue latente la necesidad de que la sociedad, comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores, ofrezca oportunidades a los estudiantes con discapacidad auditiva o múltiple para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en los diferentes contextos sociales.- En la escuela y en la familia es necesario desarrollar la escucha, la observación y la capacidad de informarse e informar. Los adultos (padres y docentes) tienen que aprender a oír, apoyar, orientar y comunicarse con los niños y las niñas, así como saber cuándo intervenir y cuándo no y sobre todo, tener confianza en ellos y ellas y en lo que pueden lograr por sí mismos y en colaboración con sus pares en la medida en que van creciendo. En resumen, los adultos deben aprender a hablar con los niños y las niñas y no sobre los niños y las niñas (Torrado, 2015).- Cada alumno con discapacidad auditiva o múltiple representa un reto diferente y diario en las aulas de clase. Aunque se pueden establecer semejanzas comunes, es la relación diaria con ellos/as, sus necesidades propias y sus capacidades específicas las que guían la labor como maestros. De forma transversal, el niño necesita una intervención que facilite en la medida de lo posible su acceso al currículo y al resto de la
--	--

	<p>vida escolar, esto es, interacciones con sus iguales, con los maestros y con el resto de la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje artístico y el teatro se convierten en una herramienta que ofrece un amplio abanico de posibilidades educativas si reconocemos, en cada estudiante, las potencialidades de llegar a ser un agente creador. Así, cuando se habla de teatro como herramienta pedagógica, aparecen elementos que pueden facilitar la labor docente: la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo, el crecimiento personal, la confianza, el aprendizaje de técnicas y su experimentación
<p>REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS</p>	<p>Infraestructura de datos espaciales para el distrito capital- IDECA, (2014) Obtenido de https://www.ideca.gov.co/es/servicios/directorio-de-servicios</p> <p>Hernández, M. A. (2003). <i>Estudio De Encuestas</i>. Obtenido de Estudio De Encuestas: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf</p> <p>MELLA, O. (julio de 2000). <i>GRUPOS FOCALES</i>. Obtenido de GRUPOS FOCALES: http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf</p> <p>MELLA, O. (julio de 2000). <i>GRUPOS FOCALES</i>. Obtenido de GRUPOS FOCALES: http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf</p> <p>Mendizábal, I. R. (15 de febrero de 2009). <i>EL VIDEO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: LA ANTROPOLOGÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA IVÁN RODRIGO MENDIZÁBAL</i>. Obtenido de EL VIDEO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: LA ANTROPOLOGÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA IVÁN RODRIGO MENDIZÁBAL: https://ivanrodrigo.wordpress.com/2009/02/15/el-video-como-instrumento-de-investigacion-social-la-antropologia-visual-como-metodologia/</p> <p>PUEBLA, S. B. (2010). <i>MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN</i>. Obtenido de MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf</p> <p>QUINTANA, E. G. (2008). <i>LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO</i>. Obtenido de LAS</p>

	<p>GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf V., Y. P. (1999). <i>La historia de vida</i>:. Obtenido de La historia de vida:: http://bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf</p>
--	---

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. CONTEXTUALIZACIÓN	14
1.1. Macro contexto.....	14
1.2. Micro contexto.....	18
2. PROBLEMÁTICA	22
2.1. Descripción del problema.....	22
2.2. Formulación del problema.....	23
2.3. Justificación.....	24
2.4. Objetivos.....	25
2.4.1. Objetivo general.....	25
2.4.2. Objetivos específicos.....	25
3. MARCO REFERENCIAL	26
3.1. Marco de antecedentes.....	26
3.2. Marco teórico.....	29
3.2.1. Antecedentes de la educación en la población sorda.....	29
3.2.2. Experiencias educativas en población sorda.....	32
3.2.3. Discapacidad auditiva.....	34
3.2.4. Lengua de señas.....	37
3.2.5. Lenguaje corporal en la población infantil.....	39
3.2.6. Comunicación gestual.....	40
3.2.7. Artes escénicas.....	41
3.2.8. El teatro como herramienta pedagógica.....	45
3.3. Marco legal.....	47
4. DISEÑO METODOLÓGICO	26
4.1. Tipo de investigación.....	48
4.2. Enfoque de investigación.....	49
4.3. Método de investigación.....	50
4.4. Fases de la investigación.....	52
4.4.1. La observación: una forma de exploración y análisis.....	52
4.4.2. Juzgando: herramientas pedagógicas.....	53
4.4.3. La acción: encuentros pedagógicos y artísticos.....	54
4.4.4. Prospectiva: devolución creativa.....	54

4.3. Poblacion y muestra.....	55
4.4. Tecnicas e instrumentos de recoleccion de datos.....	556
4.6.1. Técnicas de recolección de datos	56
4.6.1. Observación Participante.....	56
4.6.2. Historias de vida	57
4.6.3. Grupos focales	58
4.6.4. Caso de estudio.....	59
4.6.2. Instrumentos de recolección de datos.....	59
4.6.2.1. Diario de campo.....	59
4.6.2.2. Registro fotográfico.....	61
4.6.2.3. Grabaciones en video.....	61
5. RESULTADOS.....	62
5.1. Diagnóstico sobre la diferencia: carencias comunicativas y de aprendizaje en alumnos sordos y con discapacidades múltiples	62
5.2. Encuentros pedagógicos y artísticos.....	67
5.2.1. Taller No 1: El color de los animales.....	67
5.2.2. Taller No 2: La alimentación de los animales.....	70
5.2.3. Taller No 3: Actuando los animales.....	75
5.3. Técnicas de análisis de resultados	78
5.4. Interpretación de resultados.....	79
5.4.1. Análisis taller No 1: El color de los animales	80
5.4.2. Análisis taller No 2: La alimentación de los animales	85
5.4.3. Análisis taller No 3: Actuando los animales	89
6. CONCLUSIONES.....	87
7.PROPECTIVA	89
8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUCCIÓN

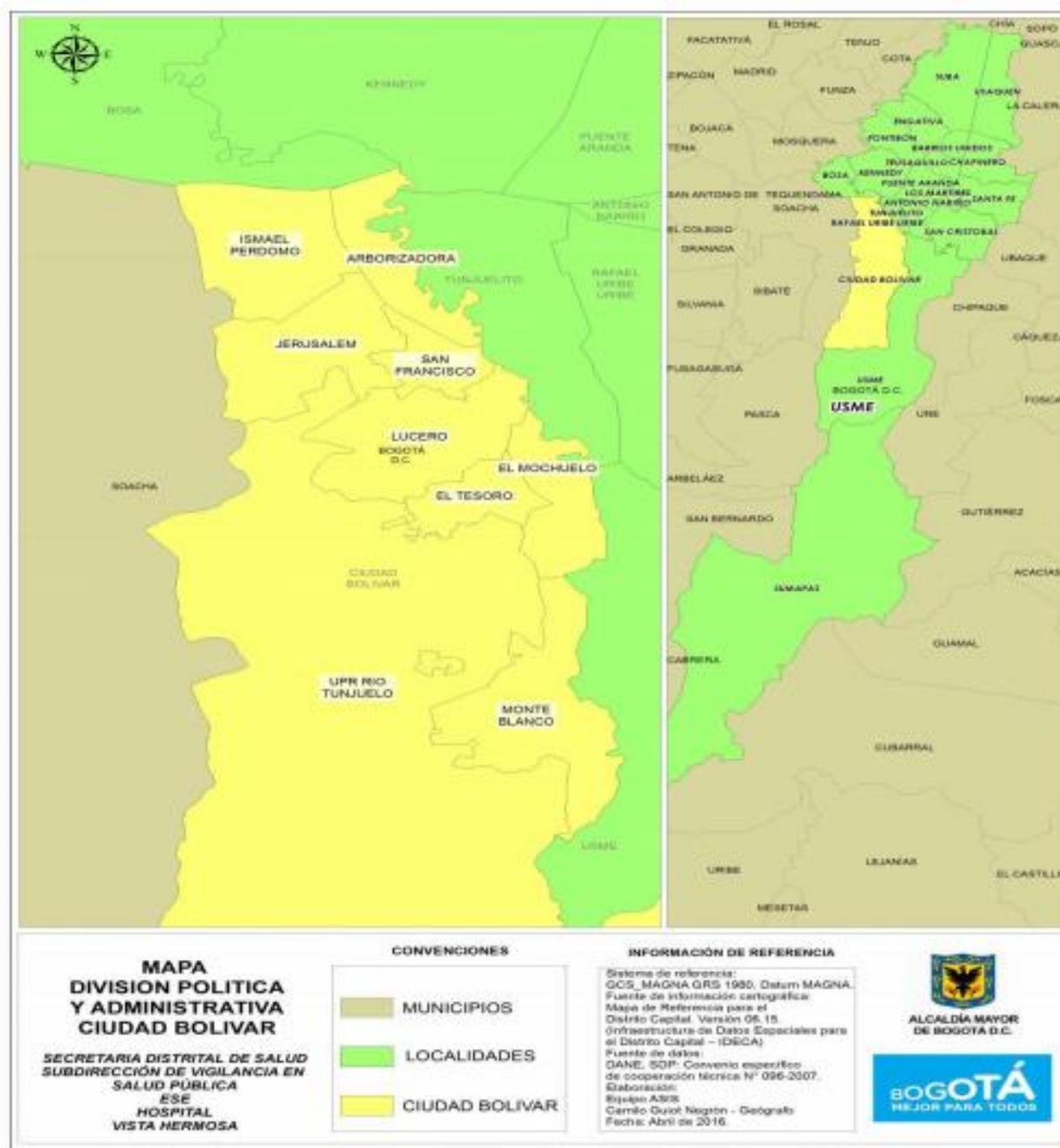
El presente trabajo es el resultado de la investigación desarrollada en el colegio San Francisco I.E.D., por una mediadora con discapacidad auditiva. Busca fortalecer la expresión corporal en la población infantil sorda y con discapacidades múltiples en los niños y niñas de los grados primero y segundo de primaria. La investigación obtiene como resultados el diseño de una propuesta pedagógica y metodológica con base en el lenguaje teatral, herramienta que permite el fortalecimiento de la expresión corporal en los estudiantes; un diagnóstico sobre las carencias que se presentan no solo en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas sino también sobre las dificultades comunicativas en los entornos familiares, escolares y sociales, y un registro fotográfico sobre encuentros en los cuales alumnos logran establecer relaciones de amistad con otros compañeros sordos.

La propuesta surge por la experiencia adquirida por diversos educadores en el campo de la discapacidad auditiva, pero en especial porque la mediadora quien también tiene esta discapacidad logra identificar en la Institución Educativa Distrital San Francisco la urgente necesidad de mejorar la expresión corporal de los estudiantes sordos en los niveles de primero y segundo de primaria. En ese orden de ideas la propuesta realizada impacta los niños y jóvenes sordos del colegio San Francisco I.E.D., pues fortalece el lenguaje desde el arte y principalmente desde el teatro, contribuyendo al desarrollo de su expresión corporal, a su aprendizaje y finalmente a sus habilidades comunicativas.

El desarrollo del proyecto se presenta en 6 capítulos. El primero es una contextualización de lo general a lo particular sobre la zona de estudio que es el colegio San Francisco I.E.D. El segundo contiene la formulación y la descripción de la problemática, así, como la justificación y los objetivos. El tercero corresponde al marco referencial en el cual se incluye los antecedentes del proyecto, el marco teórico y el marco legal. El cuarto capítulo expone todo el diseño metodológico de la investigación desde el enfoque cualitativo, el método etnográfico y el fundamento de la pedagogía Praxeológica. El quinto capítulo data sobre los resultados obtenidos, las técnicas de análisis y la interpretación de estos y el sexto capítulo muestra las conclusiones a partir del desarrollo de la investigación.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1.MACRO CONTEXTO



Fuente: Infraestructura de datos espaciales para el distrito capital- IDECA, 2014

La localidad de Ciudad Bolívar está ubicada al sur de la ciudad. Limita, al norte con la localidad de Bosa; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de Tunjuelito al

margen izquierdo del río Tunjuelo en el área de amortiguación del páramo de Sumapaz, zona subpáramo; y Usme; y al occidente con el municipio de Soacha (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 19)

Está situada a una altitud de 2.400 metros sobre el nivel del mar en la parte más baja y de 3.100 msnm en su parte más alta, clasificados como piso térmico frío. La temperatura promedio es de 13°C, el ambiente generalmente es seco y soleado la mayor parte del año. Cuenta con un sistema de lagunas, entre las que sobresale la represa de la Regadera que abastece de agua a gran parte del sur de la ciudad, así como nacederos de agua y barreras naturales que ayudan a proteger el páramo de Sumapaz. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 19)

Tiene una extensión total de 12.999 hectáreas, cuenta con el 26,1 % de suelo urbano y el 73,9% corresponden al suelo rural, después de la localidad de Sumapaz y Usme, Ciudad Bolívar está clasificada como la localidad más extensa, como la tercera localidad con mayor superficie rural y como la quinta localidad con mayor cantidad de área urbana. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 19)

Es la cuarta localidad de Bogotá en población 603.000 habitantes; la tasa de ocupación es de 54,7% por debajo de la de Bogotá que es de 55,1%; una característica de la estructura de la población de la localidad es el porcentaje de participación de jóvenes con una presencia en la localidad del 53% que son menores de 25 años. Las mujeres representan una mayor presencia con un 52%. La población económicamente activa que reside en la localidad cursó hasta la secundaria con un 48,6 el 28,1 % tenía educación primaria y el 19,1% educación superior. La calidad de la educación, según los resultados de las pruebas realizadas por la Secretaria de Educación Distrital, muestran que ciudad bolívar presentó niveles inferiores al conjunto de Bogotá en básica primaria y secundaria. La clase socioeconómica baja es del 53% de los predios y el 39,9% pertenecen al estrato 2. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 98)

La presente investigación se desarrolla en el colegio San Francisco I.E.D. el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá en la localidad 19 de Ciudad Bolívar en el barrio San Francisco sur, es una institución educativa integradora que forma personas competentes para enfrentar las condiciones individuales, sociales y tecnológicas del siglo XXI; a través del desarrollo y potencialización de las operaciones de pensamiento en las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva; privilegiando el respeto por la vida y la libertad. Cuenta con los servicios de preescolar, básica primaria, media académica y bachiller académico en jornadas mañana y tarde.

La localidad de Ciudad Bolívar en la cual se encuentra localizado el colegio San Francisco I.E.D. cuenta con seis Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y una Unidad de Planeamiento Rural sobre el Río Tunjuelito; en ellas se localizan 88 sedes educativas, distribuidas de la siguiente manera, según clase de colegio: (Secretaría de Educación del Distrito, 2016).

Tabla 1: Cantidad de establecimientos con matrícula oficial por clase de colegio. Año 2016

NOMBRE UPZ/UPR	CLASE DE COLEGIO		
	DISTRITAL	ADMINISTRACION CONTRATADA	CONTRATO
Arborizadora	1	0	4
El Tesoro	9	1	0
Ismael Perdomo	10	0	3
Jerusalén	10	1	1
Lucero	29	0	1
San Francisco	8	0	3
Rio Tunjuelo (UPR)	7	0	0
TOTAL	74	2	12

Fuente: Directorio único de colegios SED. Fecha de corte 31 de diciembre de 2016. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación. Grupo Gestión de la Información. Tomado de (htt2)

La discapacidad más recurrente en la comunidad que pertenece a los estratos 0, 1 y 2 es la deficiencia cognitiva (retardo mental) que alcanza el 81,98%; de estos el 88 % se concentra en los

colegios distritales. Específicamente para el tipo de discapacidad de sordos en lengua de señas y castellano oral se presentan las siguientes cifras (Secretaría de Educación del Distrito, 2016).

Tabla 2: Matrícula oficial de la localidad por tipo de discapacidad y clase de colegio. Año 2016

TIPO DE DISCAPACIDAD	DISTRITAL	COLEGIOS ADMINISTRACIÓN CONTRATADA	CONTRATO	TOTAL
Sordos lengua de señas	39	1	0	40
Sordos castellano oral	57	0	0	57
TOTAL	96	1	0	97

Fuente: SIMAT. Fecha de corte 29 de febrero de 2016. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación. Grupo Gestión de la Información.

En cuanto a la distribución de la matrícula por tipo de discapacidad y nivel, vemos que el nivel de primaria concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad auditiva, seguido de secundaria con 43 estudiantes, media con 5 estudiantes y preescolar con 4 estudiantes.

Tabla 3. Matrícula oficial de la localidad por tipo de discapacidad y nivel de escolaridad. Año 2016

TIPO DE DISCAPACIDAD	Nivel				TOTAL
	Kínder	Primaria	Secundaria	Media	
Sordos lengua de señas	1	7	28	4	40
Sordos castellano oral	3	38	15	1	57
TOTAL	4	45	43	5	97

Fuente: SIMAT. Fecha de corte 29 de febrero de 2016. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación. Grupo Gestión de la Información

1.2.MICRO CONTEXTO

El colegio San Francisco Institución Educativa Distrital, se encuentra ubicado al sur de Bogotá en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Fue construido con ayuda de la población del barrio San Francisco y con esfuerzo, dedicación y compromiso de muchos docentes, directivos, estudiantes y padres; quienes destinaron la cancha de fútbol y antigua zona de instalación de los circos que visitaban la ciudad para edificar allí el colegio, un colegio que desde sus inicios se ha esforzado por ser una de las mejores instituciones de la localidad. El colegio inicia labores educativas en marzo de 1989 y tenía como proyecto el “Mejoramiento en la Calidad de Vida para la Comunidad de Ciudad Bolívar”, siendo la vida y la libertad los ejes axiológicos y la ciencia, la tecnología y el arte como centros para el desarrollo académico.

El colegio inicia un proceso de Integración Institucional decretada por la ley 715 en el año 2001. A partir de ese momento es fusionado con otras dos instituciones educativas (Escuela San Francisco II y Escuela San Francisco III), cada una con una historia construida por sus comunidades y docentes, exitosas si se quiere; cada una con un PEI que de un momento a otro debía desaparecer para dar paso al proyecto de la nueva institución creada por la resolución 2494 del 27 de agosto de 2002. Fue un reto aceptado por los directivos y el equipo docente quienes después de un largo proceso de análisis y discusiones, llegan a acuerdos y se constituye el PEI de la nueva institución, manteniendo su nombre, distinguiendo tres sedes y dos jornadas (mañana y tarde).

La comunidad pertenece a los estratos 0, 1 y 2 y sufre las problemáticas que socialmente definen y rotulan a Ciudad Bolívar: descomposición familiar, madres cabeza de familia, violencia intrafamiliar, algunos niños y jóvenes trabajadores, abuelas criando a los nietos, embarazos precoces, falta de oportunidades en los jóvenes que los llevan a enrolarse en grupos al margen de la ley, entre otras problemáticas, que se constituyen en el día a día de las acciones que con pedagogía trata de manejar la institución aportando elementos de reflexión y análisis de contexto para promover otras miradas, expectativas e intereses en los y las jóvenes, que los lleven a desarrollar búsquedas para el mejoramiento de la calidad de vida de sus familias.

El reestructurado Colegio San Francisco IED asume con responsabilidad el programa de Inclusión de escolares sordos que se encontraba en las Escuela San Francisco II desde 1999. En 2004 ingresa el primer grupo de escolares sordos al bachillerato para integrarse al aula regular con estudiantes oyentes y en 2009 ocho escolares sordos logran su título de bachilleres académicos.

En la actualidad el colegio basa sus acciones, procedimientos y procesos de acuerdo a los siguientes principios institucionales: respeto por la vida humana en condiciones de dignidad que le permite a cada uno de sus miembros su Desarrollo Humano, el conocimiento como orientador en el proceso formativo, reconocimiento de la diversidad con respeto, tolerancia e igualdad, siempre y cuando estos no vulneren los derechos de los demás y se enmarquen en la ley, la escuela como espacio de interacción de los actores del proceso formativo en donde se potencializan habilidades para desarrollo de intereses, el sentido estético como dimensión esencial del ser humano, proyecto de vida como eje articulador del aprendizaje y la resolución de conflictos de manera concertada y dialógica.

Tiene además definido como misión ser “una comunidad educativa incluyente e integradora de población oyente, sorda y educandos de aceleración del aprendizaje, formadora de seres humanos íntegros desde ciclo inicial hasta educación media, que desarrollan habilidades comunicativas, sociales, con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo a través de potencializar las operaciones y funciones del pensamiento en el marco de las dimensiones afectiva, cognitiva, expresiva y social, de los diferentes campos del saber, lo que permite a los estudiantes ser competentes para enfrentar situaciones individuales-sociales y tecnológicas” y su visión para el año 2019 es ser “una institución líder en la comunidad de Ciudad Bolívar en los procesos de integración e inclusión de personas oyentes, sordas y de aceleración del aprendizaje, reconocidos por la calidad de sus procesos de formación que aporta a la sociedad seres humanos íntegros con buenos índices de ingreso al campo laboral y a la educación superior profesional. Personas capaces de enfrentar, liderar e impactar positivamente su entorno, respondiendo así a las exigencias tecnológicas, ambientales, políticas, culturales, de valores humanos y de comunicación asertiva que demanda la sociedad” (San Francisco I.E.D., s.f.).

En cuanto al programa de inclusión de escolares sordos a la educación formal, el colegio atiende a los siguientes objetivos en los modelos lingüísticos.

- ❖ Promover en los y las estudiantes sordos (as) el uso social de la Lengua de Señas Colombiana dentro de los diferentes espacios de la comunidad educativa y una actitud positiva hacia la lengua castellana (como segunda lengua).
- ❖ Planear y desarrollar actividades que contribuyan a la adquisición, desarrollo, mantenimiento, uso y calificación de la Lengua de Señas Colombiana por parte de los estudiantes sordos y en conjunto con el (la) docente del aula para sordos proyectar las actividades a desarrollar.
- ❖ Favorecer la identificación de los y las estudiantes como personas sordas.
- ❖ Promover el sentido de pertenencia la comunidad sorda y el respeto por las diferencias de esta población y su apropiación por parte de los y las estudiantes sordos (as), a la cultura sorda colombiana.
- ❖ Promover espacios de socialización entre los estudiantes sordos y la comunidad sorda local y generar una actitud positiva y de acercamiento hacia la lengua de señas dentro de la comunidad educativa.
- ❖ Mantener informado a los estudiantes sordos sobre las diferentes actividades sociales de la Institución y crear un sentido de pertenencia, respeto y sana convivencia con la institución.
- ❖ Cumplir con el acompañamiento de los y las estudiantes sordos (as) en el momento de Ingreso, descanso y salida y en las actividades extracurriculares.
- ❖ Brindar apoyo a los y las docentes del aula para sordos en cuanto al uso adecuado de la lengua de señas y el vocabulario pedagógico a utilizar dentro de los diferentes espacios académicos.

- ❖ Contribuir con el (la) docente, según la necesidad, a la comprensión de los y las estudiantes sordos (as) de algunos temas específicos de las actividades pedagógicas programadas por el docente.
- ❖ Participar en algunos de los procesos del trabajo de la lengua escrita propios de su competencia.
- ❖ Colaborar con el (la) docente para el logro del éxito en el trabajo del aula y propender por el mejoramiento en la calidad del servicio prestado a la institución mediante la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y retroalimentación de la experiencia.
- ❖ Liderar talleres de lengua de señas, para facilitar la comunicación y una actitud positiva entre las familias y estudiantes sobre la institución, por medio de actividades de interacción, y de acuerdo a la propuesta educativa de la institución.
- ❖ Colaborar con el (la) docente en la orientación a los padres y familiares de estudiantes sordos sobre los procesos comunicativos.
- ❖ Contribuir en la divulgación y conocimiento de la comunidad sorda dentro de la comunidad educativa, manteniendo permanentemente abiertos los canales de información.
- ❖ Conocer, cumplir, promover y hacer cumplir a los alumnos sordos el manual de convivencia y mantener una participación activa en la dinámica general de la Institución
- ❖ Contribuir en la adecuación de algunos espacios de la comunidad educativa con el fin de facilitar la accesibilidad de los estudiantes sordos.
- ❖ Participar activamente y apoyar los diferentes procesos relacionados con la cualificación de los servicios del modelo lingüístico dentro del ámbito educativo.
- ❖ Participar en la organización de las actividades sociales, culturales y deportivas de la institución.

2. PROBLEMÁTICA

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Según Paz y Salamanca (2009) desde hace más de 120 años los sordos han sido discriminados a través del colonialismo oyente, no reconociéndose, ni mucho menos valorando su cultura y la comunidad que constituyen, prevaleciendo el tema de la sordera por sobre la persona. Se les ha deshumanizado al no reconocer su cultura ni su lengua, ocasionándoles un daño global e irreparable. (Ma. Verónica de la Paz C. y Marcelo Salamanca Salucci, 2009)

La Federación Mundial de Sordos, señala que existen 74 millones de sordos en el mundo (Paz y Salamanca, 2009). Según el censo poblacional del DANE, el Registro para la Localización y Caracterización de Población con Discapacidad-RLCPD y el Sistema Integrado de Matrículas Estudiantiles-SIMAT la población sorda de Colombia (hombres y mujeres) corresponden a 455.718 personas de las cuales 28.868 se encuentran en el departamento de Cundinamarca (INSOR, 2016). En la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de Ciudad Bolívar se encuentran un promedio de 97 niños sordos solo en lo que corresponde a colegios públicos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 49). Problemática que requiere de políticas públicas y de un programa escolar que fortalezca el desarrollo de la comunicación de los niños y niñas con discapacidad auditiva y múltiple para mejorar la comunicación en sus diferentes entornos sociales, esto último es lo que se abordara en la presente investigación.

Actualmente, en el colegio San Francisco IED la comunidad educativa ha abierto la oportunidad para que personas sordas, puedan acceder a la educación en igualdad de derechos con los oyentes. Sin embargo, no se han incluido programas de teatro o expresión corporal para mejorar el aprendizaje y desarrollo comunicativo de los estudiantes sordos. No obstante, es de destacar que la institución educativa cuenta con 4 docentes de apoyo, 10 intérpretes, 2 modelos lingüísticos (personas sordas nativas) y 2 medidoras pedagógicas; esto con el fin de realizar el apoyo a los procesos educativos de los aproximadamente 57 niños sordos y estudiantes de bachillerato en los grados decimo y once.

Algunas de las situaciones que se presentan en el colegio San Francisco I.E.D. y las cuales serán objeto de análisis en la presente investigación son: una estudiante sorda de 12 años, del grado segundo de primaria que no tiene uso de la lengua de señas y no comprende con claridad; un estudiante de grado primero de básica primaria que tiene 15 años y no cuenta con el manejo del lenguaje de señas, le gusta estar solo, presenta autismo, problemas de convivencia e inestabilidad en su estado emocional; el tercer caso es un estudiante de 6 años quien cursa primero de primaria y cuenta con una mayor facilidad para la comunicación aunque no tiene total manejo de señas pero presenta problemas de convivencia y de presentación personal, el cuarto caso y último caso es un estudiante de 10 años que cursa primero de primaria y a pesar que sabe todo el lenguaje de señas presenta problema de atención. Estas situaciones se complejizan aún más si se tiene en cuenta el relacionamiento de los niños en los espacios familiares y sociales.

Lo anterior evidencia que en la institución educativa San Francisco I.E.D. es necesario la creación de espacios educativos donde los alumnos con discapacidad auditiva y múltiple logren fortalecer su expresión corporal para incidir en sus habilidades comunicativas y de aprendizaje. Cabe mencionar que una de las raíces del problema es el manejo de la comunicación efectiva dentro del hogar, en vista de que un niño con discapacidad auditiva que no maneja el idioma en que hablan sus padres puede llegar a sufrir rechazo por parte de quienes le rodean, sentimientos de aislamiento y dificultad para expresarse, actitudes que se evidencian en la escuela.

Como se enuncia en los párrafos anteriores la problemática que se presenta en el colegio San Francisco I.E.D., y que se analiza por medio de cuatro casos de estudio, es una situación histórica que ha perjudicado directamente a la población sorda y con discapacidades múltiples en sus diferentes entornos sociales, familiares y escolares.

2.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo fortalecer habilidades para la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos y con discapacidades múltiples en el colegio San Francisco I.E.D. a través del lenguaje teatral como forma de expresión corporal?

2.3.JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como finalidad contribuir de manera significativa en el fortalecimiento de la expresión corporal en los niños sordos mediante la enseñanza del teatro como lenguaje artístico, con el fin de incidir en los procesos de aprendizaje y comunicación de los estudiantes sordos y con discapacidades múltiples.

Por ende, el proyecto busca generar algunas herramientas pedagógicas que puedan propiciar el acceso a los aprendizajes escolares de estudiantes sordos y con discapacidades múltiples en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el currículo académico con adaptaciones pedagógicas, en este caso desde el lenguaje teatral, que también fortalece la competencia comunicativa del estudiante. Además, se plantea generar situaciones, que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno sociocultural.

El proyecto se realizará con estudiantes del colegio San Francisco I.E.D. de primer y segundo de grado, entre los cuales se encuentran niños sordos y con discapacidad múltiple. El rango de edad esta entre los 6 y 15 años y se presentan distintas situaciones en las cuales varían las limitaciones en relación con el aprendizaje y la comunicación. Así como con las situaciones problema a las cuales se enfrentan diariamente los niños y las niñas desde sus contextos escolares, familiares y sociales.

Su relevancia surge durante la experiencia adquirida como mediadora en la Institución Educativa San Francisco I.E.D, pues fue allí donde pude observar la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la expresión corporal de los niños sordos y con discapacidades múltiples. Además, porque al ingresar a la institución educativa se presenta el reto de contribuir de manera asertiva en el proceso de apropiación de la lengua de señas y el reconocimiento de su propia expresión.

Al respecto cabe mencionar que Mendoza (2011) en su libro *La Inteligencia Emocional y Relacional desde Lenguajes Artísticos* plantea que “el proceso de relación consigo mismo, con el otro y con el entorno que experimenta todo ser humano, son a la vez el fundamento de la Inteligencia Emocional, como la mirada intrapersonal y la interpersonal, las cuales tocan directamente a la escuela, ya que tiene la oportunidad y el compromiso de encaminar al niño en la búsqueda del conocimiento y el reconocimiento de su propia expresión, de su propio cuerpo, y de su propio gesto, en relación con su entorno cultural, a partir de la posibilidad de ser sujetos de su hacer, su pensar, y su emocionar”

Finalmente, la investigación es de gran importancia ya que tiene una incidencia directa en el colegio San Francisco I.E.D. en vista de que actualmente no existe en la institución educativa una propuesta pedagógica que orienten a los estudiantes sordos y con discapacidades múltiples hacia el teatro como estrategia para mejorar su expresión corporal.

2.4.OBJETIVOS

2.4.1. Objetivo general

Fortalecer la expresión corporal de la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del grado primero y segundo del Colegio San Francisco I.E.D. a través del lenguaje teatral para el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes en sus diferentes entornos sociales.

2.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las carencias comunicativas y de aprendizaje de la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del Colegio San Francisco I.E.D.
- Establecer espacios de construcción creativos desde el lenguaje teatral con la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del Colegio San Francisco I.E.D.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1.MARCO DE ANTECEDENTES

Educación de Niños y Jóvenes Sordos. Este folleto presenta conocimientos, actitudes e ideas relativas a la educación para demostrar de qué modo puede brindarse a un niño sordo la ayuda que necesita para desarrollarse. Destaca las necesidades esenciales y globales de un niño sordo, independientemente del lugar donde vive, haciendo hincapié en los métodos y las ideas que pueden adaptarse a los distintos países cuyos recursos técnicos son limitados. UNESCO. (1987). Cuadernos de Educación Especial No 4. Copenhague, Dinamarca.

Educación bilingüe para sordos - etapa escolar. El objetivo central de este documento es propiciar las condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y organizativas para integrar a los estudiantes que presentan limitaciones auditivas, al servicio educativo formal, en condiciones de calidad, equidad y pertinencia. Estas orientaciones facilitan la comprensión y la ejecución de las responsabilidades que tienen los gobiernos locales, las secretarías de educación y las instituciones educativas con la educación de esta población. Estas orientaciones han sido elaboradas dentro del marco de los lineamientos curriculares de lengua castellana y, principalmente, los estándares de competencias comunicativas y ciudadanas. Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y Ministerio de Educación Nacional. (2006). Bogotá. Colombia.

Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. Este trabajo empieza definiendo tres conceptos asociados, es decir, las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje y la entrega de educación especial. Luego, establece los principios fundamentales que constituyen la base de la práctica de identificar y evaluar, y enumera sus factores clave de éxito. La sección principal del artículo describe el mecanismo que existe para identificar y evaluar a alumnos con necesidades educativas especiales y brindarles el apoyo que requieren. La última sección hace referencia al tema del financiamiento y los procedimientos mediante el cual los recursos son asignados a las escuelas para facilitar la entrega de educación especial. Hegarty, S. (2008). Inglaterra.

Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. El presente documento tiene por objeto presentar un somero análisis crítico de las distintas metodologías de estudio del lenguaje de señas y sus implicancias en la Educación Especial. Expone la diversidad de enfoques en torno al lenguaje de señas y la histórica disputa que se mantiene hasta nuestros días, bajo la denominación predominante de Oralismo y Bilingüismo/biculturalismo. Becerra Carolina. (2008). Concepción. Chile.

Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. Esta investigación se realizó en dos escuelas chilenas: el Colegio Gabriela Mistral , en Santiago, es uno de los pioneros en la integración de alumnas con discapacidad; mientras que la escuela Nelquihue se encuentra en una de las zonas rurales más aisladas del país y responde a estudiantes que en su mayoría provienen de la etnia Mapuche. El estudio investiga estrategias que involucren a distintos miembros de las escuelas a desarrollar comunidades de reflexión que sean capaces de analizar y disminuir las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación. También plantea si dichas estrategias pueden ayudar a las docentes a ser profesionales reflexivas que puedan cuestionar su propio pensamiento y crear formas de trabajo que lleguen a cada niña, independientemente de cuáles sean sus características y circunstancias personales. López. A. (2008). Chile.

La educación de los sordos adultos, una aproximación desde un enfoque bilingüe intercultural. Esta investigación tiene por objetivo analizar en conjunto con la comunidad Sorda, las necesidades en el fortalecimiento de las competencias comunicativa en LSC como primera lengua y en castellano escrito como segunda lengua, desde una perspectiva bilingüe intercultural, que lleve a plantear propuestas más pertinentes para esta comunidad en procesos admisión a la educación superior. Este proyecto se realizó bajo un modelo de investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, tratando de tener en cuenta la realidad social, cultural, histórica y educativa de las personas Sordas; partiendo de sus historias de vida, sus contextos y las opciones educativas actuales, para generar espacios y alternativas que permitieran mejorar sus procesos en diferentes niveles. Ceballos Jennyfer., Giraldo, Leidy., Ortiz Isabel., Zapata, Pollyanna. (2009). Medellín. Colombia.

Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. En este artículo se analiza la relación entre las habilidades fonológicas de niños sordos en Educación Infantil y sus habilidades de lectura en el primer ciclo de Educación Primaria, presentando una investigación cuyos objetivos fueron: desarrollar explícitamente conciencia fonológica en niños sordos de Educación Infantil, a través de la enseñanza, determinando cuáles son las estrategias que los niños usan para resolver las tareas «metafonológicas», dada su exposición a sistemas complementarios o diferentes a la lengua oral (lengua de signos); y examinar si esta enseñanza explícita facilita el aprendizaje inicial de la lectura y si el efecto se mantiene hasta el segundo curso de Primaria. En cuanto a su metodología se realiza por medio de estudio de casos. Domínguez. A., Rodríguez. P., Baixeras. P. (2009).

Estrategias, recursos y conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. Guía para profesores. Este material recoge las diferentes estrategias de comunicación que los docentes pueden poner en práctica en el aula, los recursos técnicos y humanos existentes y una serie de conocimientos útiles, sencillos y prácticos, que faciliten su labor con los alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. La publicación está a cargo de La Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA) cuyo fin es mejorar la calidad de vida de las personas sordas y sus familias, para lo cual se plantean como objetivos principales, la supresión de las barreras de comunicación y la atención integral a la persona sorda y su entorno. Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA). (s.f.). Aragón. España.

Manual para la inclusión de niños y niñas con discapacidad y sus familias en centros comunitarios de desarrollo infantil. El objetivo de este documento es contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes de México, para que adquieran conocimientos, hábitos, la comprensión de sus derechos y valores éticos necesarios para la realización plena en el transcurso de su evolución y llegar a ser ciudadanos productivos que construyan su propia vida. Contiene información general especializada sobre diferentes discapacidades, que considera tanto los retos que presenta cada una así como la necesidad de apoyos específicos. Para su desarrollo metodológico se definen fases de investigación, intervención, formación y capacitación. Fundación Alfredo Harp Helu, ASÍ y Save the Children. (s.f.). México.

3.2.MARCO TEORICO

3.2.1. Antecedentes de la educación en la población sorda

Durante gran parte de la historia, la educación de las personas sordas estuvo enmarcada por prácticas coleccionistas y terapéuticas influenciadas por la evolución y estatus de la medicina en el mundo. Las personas sordas eran consideradas débiles mentales, incompetentes y enfermas, por no tener la habilidad del habla y, además, pecadoras al no poder hacer uso de la comunicación para confesar sus malos actos a la iglesia. Este tipo de prácticas se conocen con el nombre de modelo clínico terapéutico, en el cual el individuo es concebido como deficiente y, por lo tanto, objeto de normalización. (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2009, p. 14).

Alrededor de los años 60's se fue configurando el modelo socioantropológico, en el cual se identifican las comunidades sordas, cohesionadas por la lengua de señas, apoyándose en la observación de los avances académicos, lingüísticos y sociales de los niños sordos hijos de padres sordos; de las evidencias en contra del modelo clínico terapéutico y, finalmente, del surgimiento del estatuto lingüístico (Ramírez y Castañeda, 2003) que señala la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas.

El modelo socioantropológico ha venido redimensionando en gran medida los imaginarios creados, pues como lo plantea William Stokoe, citado por Ramírez (2006, p. 53) “contribuyó a la consolidación de la nueva visión del sordo como ser socio lingüístico diferente”. Esta nueva visión no solo permitió una transformación de tipo educativo o escolar, sino que posibilitó un cambio en los imaginarios sociales desde las concepciones de sordos y sordera, empezando a ser “considerada en términos sociales o pedagógicos” (Skliar, 1998, p. 17).

Otro de los referentes es la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento en el cual se propone que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos

los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva (Aincow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008).

La inclusión educativa se ha analizado por algunos autores como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008). La esencia de dicho dilema, como también lo ha reflejado Echeita (en prensa) gira alrededor de la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas “comunes” -inclusivas podríamos decir-, pues es a través de todos ellos donde mejor se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación (Domínguez, 2009, p. 46)

La educación de los alumnos sordos, como la del resto de los que son considerados con necesidades educativas específicas, no escapa a dicho dilema -tal vez lo ejemplifica de una manera preclara- y, en todo caso, como lo vienen poniendo de manifiesto muchos autores (Freire, 2007; Giorcelli, 2004; Marschark et al., 2002; Powers, 1996, 2002), genera enormes controversias. Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda la idea de inclusión en el caso de estos alumnos: la lengua y la identidad. Los autores que se oponen a la inclusión de los alumnos sordos en centros ordinarios argumentan la dificultad de desarrollar la lengua de signos o de señas y la identidad de los niños sordos dentro de los centros educativos con mayoría de alumnos oyentes (Corker, 1994; Stinson y Lang, 1994). Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula. Sin embargo, el debate sobre la inclusión ha evolucionado y hoy sabemos que las cuestiones relacionadas con el lugar físico deben distinguirse de las que tienen que ver con el entorno social y emocional (Powers, 1996, 2002).

El otro gran debate, con su consiguiente controversia, gira alrededor de la localización o del contexto educativo más efectivo para desarrollar esa educación inclusiva de calidad a la que el alumnado sordo tiene derecho (Foster et al., 2003; Giorcelli, 2004; Hung y Paul, 2006; Marschark et al., 2002; ONU, 2006; Powers, 1996, 2002). Algunos autores (Cawthorn, 2001; Marschark et al., 2002; Stinton y Antia, 1999) argumentan que la inclusión puede ponerse en práctica mejor cuando los alumnos sordos acuden a clases ordinarias o regulares con alumnos oyentes, y se les implica en todos los aspectos de la vida escolar. Alternativamente, otros autores (Foster et al., 2003) proponen que la inclusión sólo puede llevarse a cabo cuando la educación de los alumnos sordos se produce dentro de programas especializados y separados de los alumnos oyentes, ya que así se puede responder mejor a las necesidades de comunicación y lenguaje, socialización e identidad cultural que presentan (Hyde, 2004). Sin embargo, en la actualidad lo que observamos es la necesidad y la emergencia de nuevas alternativas que buscan armonizar los elementos ventajosos de ambos contextos (y minimizar los contrarios), bajo la perspectiva de concebir que la inclusión no es solamente un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Powers, 1996).

La experiencia educativa acumulada en los últimos años enseña que los contextos educativos “específico” y “regular” que han venido existiendo no ofrecen una educación de calidad a un buen número de alumnos sordos. Una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el curriculum ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitar que de verdad el alumno sordo comprenda y participe de las situaciones de aula (para lo cual muchas veces será preciso emplear la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los consiguientes recursos tanto personales como materiales que necesiten) y ofrecer situaciones, que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural. Ello pasa por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe ser común y compartido con el conjunto de alumnos que aprenden y lo que debe ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo (Domínguez, 2009, p. 50).

3.2.2. Experiencias educativas en población sorda

En la actualidad ya hay escuelas que están intentando hacer realidad ideas educativas ajustadas a los alumnos con discapacidad auditiva. En España, (Alonso y Rodríguez, 2004; González y Molins, 1998; Piruetas, 2002) se trata de escolarizar juntos niños sordos y oyentes, con la participación en el aula de dos profesores simultáneamente (considerados ambos tutores del grupo), uno de los cuales es competente en lengua de signos. Otra de las señas de identidad de estos “contextos educativos mixtos” o de “escolarización combinada” consiste en agrupar en el centro y en las aulas un número amplio de alumnado sordo, a diferencia de algunas experiencias de integración en contextos ordinarios en las que sólo se integra a uno o dos alumnos, como máximo, por aula. Todo ello sin renunciar a la utilización de las ayudas técnicas ni a los apoyos específicos que los alumnos puedan necesitar. Estas experiencias de escolarización combinada nos enseñan que debemos y podemos “pensar con otros esquemas”, que no será fácil hacerlo, pero que no es imposible.

Otra experiencia es la de Venezuela país en el cual la educación bilingüe en personas sordas, consiste en integrar una educación curricular basada en una lengua diferente a la natural o materna, considerando entonces bilingüe a todo/a aquel/la que como competencia lingüística corresponde en dos lenguas. Esta educación es de reciente aparición, aunque cada vez va integrando un mayor recorrido por la historia de algunos países, y en concreto por la tradición del grupo de personas oyentes y no oyentes que vienen trabajando para una educación de calidad para el sordo. La experiencia inicial centro su atención en la lengua de signos como herramienta principal para la comunicación en las actividades escolares, pero se observó falta de dominio en la misma por parte del profesorado, que recurre a nueva formación e intercambios..., la praxis pedagógica se centró en lo lingüístico, por la dificultad del conocimiento de la Lengua de Señas Venezolana. El aprendizaje de las habilidades básicas por parte de este alumnado era inferior al nivel cursado, hubo faltas de asistencia y deserción. Así como falta de seguimiento a los programas educativos (Biedma, 2012. P .5)

En Colombia, se encuentra la experiencia del Instituto Nacional para Sordos "INSOR" que es un establecimiento público del Orden Nacional, adscrito al Ministerio de Educación

Nacional. El inicio histórico de la entidad se remonta a principio del siglo XX. Mediante la Ley 56 de 1925 se creó un Instituto de Sordomudos y Ciegos. Posteriormente con la Ley 143 de 1938 se constituye la Federación de Ciegos y Sordomudos con las funciones principales de crear y desarrollar escuelas, dar programas de prevención, y establecer salacunas y servicios de formación laboral.

Pero la experiencia de esta Federación de Ciegos y Sordomudos demostró la incompatibilidad técnica y práctica de atender bajo una sola administración la labor pedagógica y de rehabilitación de los sordos y los ciegos por los graves inconvenientes de nivel técnico y administrativo que se generaron, puesto que estos dos grupos de población con discapacidades distintas requieren procesos independientes. Fue así como el Gobierno Nacional mediante Decreto 1955 de 1955 efectuó la disolución de la Federación de Ciegos y Sordomudos dejando constancia dentro del decreto de las razones que llevaron a esta decisión, al tiempo que creó en su reemplazo el Instituto Nacional para Ciegos "INCI" y el Instituto Nacional para Sordos "INSOR".

También se resalta el proyecto de inclusión de estudiantes sordos a la educación superior desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional que tiene como referentes los derechos humanos, los derechos de las personas con discapacidad, los lineamientos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva y las experiencias latinoamericanas y europeas de educación superior con este tipo de población. Existen también referentes pedagógicos que orientan las acciones afirmativas que se desarrollan en un proceso de educación inclusiva. Los avances alcanzados en el tema universidad-diversidad por distintos autores, entre ellos Alcantud (1997), Casanova (1997), Asensi (1997), Tolrá (1997), Carbó y Gil (1997), han sido sostén para el proceso de construcción colectiva del modelo de inclusión de estudiantes sordos en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional. 2008. p. 178)

En cuanto a Bogotá se destaca el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría para Sordos (INSABI). Institución administrada por la comunidad de las Hijas de la Sabiduría, religiosas de origen francés dedicadas a la educación y formación de la persona con pérdida auditiva, de los estratos cero, uno y dos, población doblemente vulnerable por pertenecer a estratos socio-económicos bajos, y adicional a ello su condición de discapacidad (INSABI, 2014).

3.2.3. Discapacidad auditiva

La discapacidad es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia o cualquier otra etapa de la vida, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito (Institución Educativa Comunitaria Todos Queremos Aprender, 2016).

El Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2016) define en la Guía de Apoyo Técnico Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia la discapacidad auditiva como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Respecto de las barreras, estas son de distinto tipo, entre las más frecuentes se pueden encontrar:

- ❖ La cercanía o distancia de las fuentes auditivas. Si los sonidos son débiles o distantes, se presentará dificultad para su discriminación.
- ❖ La interferencia de sonidos de distinto tipo. Cuando los lugares presentan mucho ruido ambiental se tendrán dificultades para captar los mensajes.
- ❖ Las dificultades asociadas al lenguaje oral o escrito. Si una persona posee una pérdida auditiva severa o profunda y sólo se usa como forma de comunicación el lenguaje oral y/o no se la mira al hablar se estará dificultando su comprensión generalizada de lo que ocurre en el contexto.

Es preciso señalar que en los últimos años, ha cobrado fuerza una mirada diferente de la discapacidad auditiva, que se desprende de una perspectiva socio-antropológica de la sordera. Esta mirada, se centra en la Persona Sorda, como persona que se mueve visualmente en el mundo, que desarrolla como lengua natural la Lengua de Señas y que forma parte de una cultura. La Federación Mundial de Sordos es enfática en indicar a este respecto, que la Lengua de Señas es un importante símbolo de identidad y al mismo tiempo patrimonio cultural que evidencia una comunidad, con valores y costumbres propios, que conforman la cultura sorda.

Tabla 4: Clasificación de grados de las pérdidas auditivas de acuerdo con su severidad

GRADO DE PERDIDA	CLASIFICACIÓN	CAUSA POSIBLE	COMO SE ESCUCHA SEGÚN EL GRADO DE PERDIDA	POSIBLES CONSECUENCIAS DE LA PERDIDA (SI NO SE RECIBE TRATAMIENTO)
0-15 dB	Normal		Todos los sonidos del lenguaje y ambientales	Ninguna
15 - 20 dB	Ligera	Pérdida auditiva de tipo conductivo y algunas neurosensoriales	Las vocales se escuchan con claridad, pero se pueden dejar de oír algunas consonantes en contextos ruidosos.	Ligeros problemas en la adquisición del lenguaje.

25 - 30 dB	Media	Pérdida auditiva de tipo conductivo y neurosensorial.	Sólo algunos sonidos del habla emitidos en voz alta.	Ligero retardo del lenguaje, problemas para comprender lenguaje en ambientes ruidosos e inatención.
30 - 50 dB	Moderada	Pérdida auditiva de tipo conductivo con desórdenes crónicos en oído medio; pérdidas neurosensoriales	Casi ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas del habla, retardo del lenguaje, problemas en el aprendizaje e inatención.
50 - 70 dB	Severa	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno.	Ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas severos del habla, retraso del lenguaje, y problemas en el aprendizaje y la atención.
70 dB o más	Profunda	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno	No se oyen sonidos ambientales ni del habla.	Problemas severos del habla, serias dificultades para el desarrollo adecuado y natural del lenguaje oral, problemas en el aprendizaje e inatención.

Fuente: Basada en J. Northern, Hearing in children, Filadelfia, Lippincott Williams & Wilkins, primera edición revisada, 2002

3.2.4. Lengua de señas

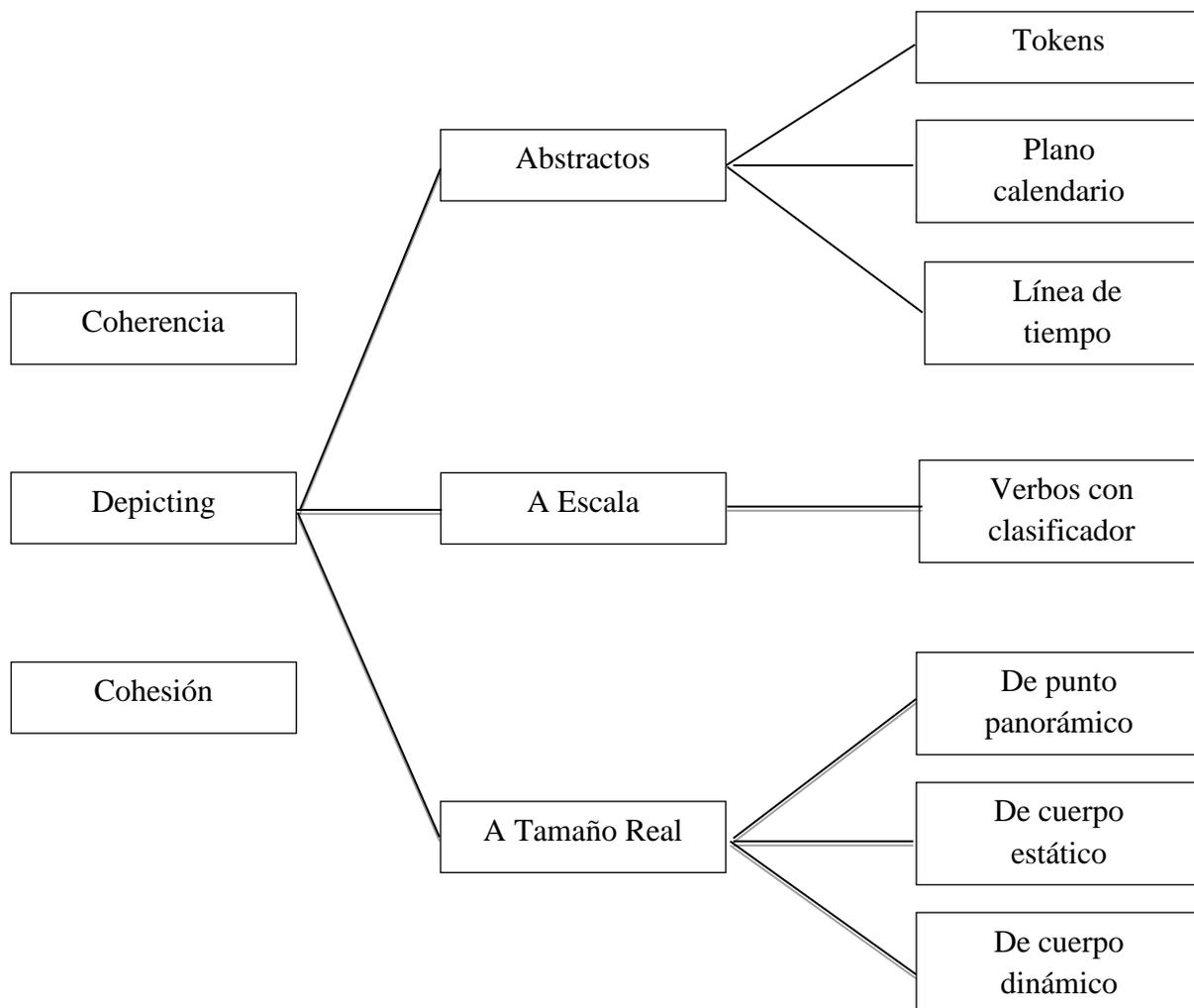
William Stokoe, en 1960, fue el primer estudioso de la lengua de señas norteamericana que acercó el estudio de esta a la lingüística, al demostrar que es una lengua porque constituye un sistema que contiene rasgos convencionales, posee una gramática de combinación y una semántica propia. Con esto aportó los elementos para analizar las señas como compuestas por unidades mínimas y demostró que está doblemente articulada. Es decir, la lengua de señas es una lengua natural y puede estudiarse en todos los niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, semántico y pragmático y desde las diferentes disciplinas lingüísticas, especialmente desde la psicolingüística y la sociolingüística (INSOR, 2008)..

Los estudios han corroborado que las lenguas de señas no son lenguas universales, es decir, hay diferencias idiolectales, diafásicas, diastráticas, diatópicas entre regiones y entre países. Además, no dependen de otros sistemas de comunicación ni son iguales a los códigos gestuales usados por las personas de una cultura dada (INSOR, 2008).

Cualquiera que sea el tipo de lengua, se comprueba en todas partes cierta organización lingüística de la noción de tiempo. Importa poco que esa noción se señale en la flexión de un verbo o con palabras de otras clases -partículas, adverbios, variaciones, lexicales, etc.-; es cuestión de estructura formal. De una manera u otra, una lengua distingue siempre «tiempos»; [...] Pero siempre la línea divisoria es una referencia al «presente» (Benveniste, 1958).

Particularmente en la Lengua de Señas Colombia se han estudiado fenómenos específicos. Algunas de las categorías más nombradas son: los espacios mentales sucedáneos (aplicados a las lenguas señadas), las boyas, los sectores simbólicos, verbos descriptivos (Liddell, 2003), la concordancia verbal (Padden C. 1988), los cambios del cuerpo (Winston, 1999) y el diálogo y la acción construida ((Roy, 1989; Metzger, 1995; aplicando la propuesta de Tannen, 1989). Gran parte de la dispersión conceptual en torno a los elementos discursivos de las lenguas señadas se debe a la compleja interacción mencionada anteriormente entre el gesto y los elementos fonológicos en la modalidad VEG.

Figura 1: Categorización de elementos discursivos de las lenguas señadas inspirados en Dudis (2011) y en Roy (2011).



Fuente: Barreto y Cortes. (2011). Aspectos relevantes del discurso¹ en Lengua de Señas Colombiana (LSC). Recuperado en http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/aspectos_relevantes_del_discurso_en_lengua_senas_colombiana_lsc.pdf

Las lenguas señadas comparten algunas similitudes con los procesos de criollización de las lenguas habladas, ya que surgen de necesidades particulares de los colectivos y se ‘nativizan’ con el tiempo (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Para empezar, se reconoce que la existencia de las lenguas de señas necesita la confluencia de un número significativo de personas sordas y

de la transmisión a través de varias generaciones de señantes. Los lingüistas de las lenguas señadas aluden a dos estadios anteriores a la formación de una lengua de señas: los códigos señados caseros y los códigos señados colectivos restringidos. El primero hace referencia a la creación de un sistema híbrido por parte de familias oyentes con hijos sordos. Estos niños, la mayoría de las veces, no pueden aprender de forma satisfactoria la lengua hablada, razón por la cual los problemas de comunicación se acrecientan y la solución radica en la creación espontánea del mencionado sistema híbrido. Este sistema, según Oviedo (2001, p. 35), combina «movimientos labiales, expresividad exagerada y señas manuales de invención propia». Estos sistemas son empleados por grupos humanos pequeños (familias y vecinos) y «suelen desaparecer con la persona sorda». Los códigos señados colectivos restringidos son sistemas que se presentan con la coexistencia de varios sordos.

3.2.5. Lenguaje corporal en la población infantil.

La expresión corporal según el diccionario enciclopédico Larousse es una “técnica cuyo objetivo es transmitir, mediante el propio cuerpo, los sentimientos, realidades y situaciones que forman parte de la interpretación artística”. Patricia Stokoe menciona que la expresión corporal proviene de una danza libre, una danza que está al alcance de todos, buscando así que la danza fuera concebida como un Lenguaje Artístico, medio por el cual el hombre pudiese explorar, descubrir y crear a partir del movimiento.

Atendiendo a estos referentes la expresión corporal es un trabajo con el cuerpo, la relación en un determinado espacio, y con el otro, permitiendo así explorar, conocer y aprender formas a través del movimiento, siendo este un instrumento de creación y una habilidad corporal. Según Jaritonsky (2001) La expresión corporal está concebida como “el campo imaginativo, la emoción, la sensibilización corporal, la percepción subjetiva, la exploración creativa de los movimientos corporales, la improvisación son las características singulares de la materia expresión corporal, en tanto lenguaje artístico”

Profundizando algo más en la definición dada de Expresión Corporal diremos que se trata de la Actividad Corporal que estudia las formas organizadas de la expresividad corporal,

entendiendo el cuerpo como un conjunto de lo psicomotor, afectivo-relacional y cognitivo, cuyo ámbito disciplinar está en periodo de delimitación; se caracteriza por la ausencia de modelos cerrados de respuesta y por el uso de métodos no directivos sino favorecedores de la creatividad e imaginación, cuyas tareas pretenden la manifestación o exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas, la comunicación de los mismos y del desarrollo del sentido estético del movimiento.” (Cáceres, 2010, p. 3)

El cuerpo es por tanto un instrumento de la expresión corporal que comunica y transmite diversas emociones y sentimientos; forma a través de la cual el maestro puede encontrar en el movimiento un lenguaje corporal, un medio de comunicación que a través de las acciones motrices se puede disponer para que el niño resuelva problemas de naturaleza cognitiva y motriz, y al mismo tiempo adquiera habilidades y desarrolle sus capacidades.

3.2.6. Comunicación gestual

El gesto y el movimiento son los componentes esenciales de la expresión corporal que además de ser capacidades funcionales son medios de expresión y comunicación y constituye, para los pequeños menores de un año, su medio de comunicación prelingüística y para todos los humanos lo que normalmente denominamos comunicación no verbal. (Cáceres, 2010, p. 4)

Otra conceptualización menciona que el gesto es la exhibición de una medianidad, el hacer visible un medio como tal, lo que comunica el gesto a los hombres no es la esfera de un fin en sí, sino de una medianidad pura y sin fin y por lo tanto es comunicación de una comunicabilidad (Gaviria, 2009, p. 40).

En ese sentido los signos gestuales, igual que las palabras, tienen varios enlaces potenciales semántico-sintácticos, que se prestan difícilmente a una sistematización rigurosa. Así, los enunciados signados son actos de significado contruidos por aglutinación de signos cuyas valencias están perfectamente trabadas. Por ello, preferimos hablar de discurso o de enunciado signado, en lugar de hacerlo sobre oración o frase en sentido estrictamente sintáctico, es decir, como unidad gramatical. (González, 2013)

3.2.7. Artes escénicas

Según Pavis (1998) el término escénico se comprende como aquello “que tiene relación con el escenario, que se presta a la expresión teatral, una obra o un fragmento son a veces particularmente escénicos, es decir, espectaculares, susceptibles de ser montados e interpretados fácilmente” (p.164), dicho de otro modo, se comprende como la máxima expresión que puede tener el hombre en un escenario. De modo similar, Magarshack (1999) en Stanislavski (2003), señala que es todo lo que pueda ser representado, que ennoblezca y “exalte la vida del espíritu humano” (p. 26), como la música, la danza y el teatro, lo escénico es todo lo que ayuda al actor en la representación de lo que se desea personificar (Acero y otros, 2016).

De esta forma la labor de las artes escénicas es hacer conscientes a los seres humanos de lo que son y de lo que pueden llegar a ser. Por medio de las representaciones teatrales, el actor forja la voluntad y la consciencia de su particularidad, su composición física, como seres integrales. Según Stanislavski (2003) el teatro permea de sensibilidad al sujeto que está actuando, dejando una tabla en blanco para ser forjada pero no estereotipada, esa tabla permitirá crear nuevas cosas en el sujeto y mejorar en algún grado sus dimensiones.

En cuanto al enfoque artístico, se encuentran varias nociones, entre ellas la comprensión de las artes escénicas como fenómeno social y medio de comunicación que nace de la necesidad innata del hombre por dar a conocer y expresar ideas, emociones e historias a través de diferentes expresiones artísticas, es decir, que este enfoque permite una visión amplia en relación al contexto (MEN, 2014, p.13).

Así, podemos hablar de la educación artística, la cual se ha concebido como elemento fundamental del desarrollo de toda persona desde la infancia, actuando como pilar de la educación, desde la perspectiva de las cinco dimensiones: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva, en el marco de la educación inicial, así lo manifiesta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) citado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED, 2010). No obstante, la dimensión artística acompaña a la persona en todo su desarrollo, ofreciendo una gama de posibilidades y libertades,

ello se precisa en la siguiente afirmación “por naturaleza, el ser humano es creador y para poder comunicar y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos recurre a una diversidad de lenguajes que emplean diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes” (MEN, 2014, p. 13).

(...) el arte como uno de los pilares de la educación inicial, es importante pensar en él, como un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas que, vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años (Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, s.f. p. 68).

Aquí se contemplan las artes plásticas, la música, el arte dramático y la expresión corporal, en sí mismas como una oportunidad de expresar, comunicar, representar, apreciar, crear, descubrir y relacionar el cuerpo con el entorno. Las expresiones artísticas manifiestan de diversas maneras el pensamiento y las emociones, el arte hace posible reconocer que los seres humanos tienen el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho a desarrollarse sin una jerarquización establecida (SDIS, s.f).

A continuación, se precisan y describen otros elementos relacionados con la comunicación, el lenguaje y las artes escénicas y que serán empleados para el desarrollo de la investigación:

- ❖ **Creatividad:** El universo de la creatividad es el universo del hombre, creatividad es un recurso que el hombre necesita para vivir. Nohora Cañón sostiene que el niño se preocupa más por la creatividad que el adulto, es más abierto, más libre. La creatividad del niño se expresa en dimensiones múltiples: en la percepción, la idea en la conducta social, en el comportamiento social y lúdico en la creación formativa, en los intereses musicales y literarios. Todas estas áreas de vivencia y comportamiento propuestas son interdependientes, están íntimamente entrelazados. La capacidad de creación de imágenes por parte de los niños puede contradecir a las imágenes gráficas que ilustran una narración preestablecida. El niño en la imaginación no ve la imagen, la siente... y está relacionada entre lo real y lo imaginario, parece ser un cambio

de ida y vuelta que el niño puede y debe recorrer con frecuencia hasta que ofrezca secretos para él; este dialogo entre lo real y lo imaginario que tanto proporciona el cuento es un paso fundamental en el aprendizaje del lenguaje. Lo que el niño tiene que aprender no solamente con las palabras sino con la posibilidad de aplicación de las palabras y el uso de su creatividad la cual es fundamental (Acero y otros, 2016).

“El texto libre es la expresión de un modo de vivir del niño en el seno del grupo y representa uno de los canales fundamentales de su afirmación y de su posibilidad de entrar en relación, es agregar, gritar, es continuar lo que otro empezó. La creatividad significa aptitudes creadoras que se manifiestan en diversas formas, calidades e intenciones, ya sea ideas, inspiraciones, intuiciones, imaginación, originalidad, inventiva, innovación, descubrimiento y espontaneidad. (Varela, 2000, p. 28)

- ❖ **Creatividad Dramática:** La creatividad dramática es una herramienta de trabajo, utilizada como medio para fomentar y desarrollar posteriormente la libre expresión del niño. Es una canal de extroversión para las necesidades creativas del niño. Se utilizaran para ello recursos teatrales, pero adaptados convenientemente para el uso que de ellos se va a hacer. Es evidente, por tanto, que no se trata de conseguir hacer actores de los niños, sino simplemente poner en sus manos estas herramientas y técnicas de interpretación, relajación, concentración, expresión corporal, etc., con el fin de que puedan, con su concurso, manejar la mayor cantidad de materiales expresivos. Estos materiales una vez asimilados, le darán una más amplia gama de posibilidades de expresión que facilitarán, en suma, los cauces de comunicación con los demás. Cabe mencionar que las etapas que articulan el camino para ir liberando la expresión en el niño podrían definirse con tres estados sucesivos y que, a la vez, se interrelacionan: a) etapa de percepción y sensibilización el objetivo de esta observación será el facilitarle el camino hacia la libertad expresiva; b) etapa de expresión: resultado lógico del desarrollo de la etapa anterior y c) etapa de comunicación que se refiere a todo lo que se expresa en conjunto, en presencia y con la colaboración de los demás; todas aquellas expresiones individuales o colectivas, pero con los demás compañeros presentes ya sea activa o pasivamente (Villalpando, 2010. p. 17).

- ❖ **Juego Simbólico:** El juego simbólico permite la exteriorización de conductas aprendidas mediante la observación, pero también estimula el aprendizaje de nuevas. Asimismo facilita la expresión de sentimientos y la activación de habilidades y competencias socioemocionales, lo que aporta grandes beneficios en el proceso madurativo de los niños. (Tarrés, s.f.). Es esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales en los niños. Por ese motivo es un instrumento privilegiado para utilizar cuando surgen dificultades a cualquiera de esos niveles. El juego simbólico amplifica las habilidades verbales para poder expresar pensamientos, sentimientos, reacciones y actitudes con más claridad en la edad temprana de la infancia (Vidal, 2014). Además, es una forma estratégica de aprendizaje y un medio a través del cual el niño es capaz de aprender los roles, las propiedades de los objetos y en general todos los hechos relacionados con el contexto en el que se desarrolla.

“El niño en los juegos reproduce lo que le es más representativo de su sociedad, convirtiendo al juego. No podría ser el teatro entonces un “laboratorio de prueba” donde el niño jugara a representar en sus más variadas expresiones las situaciones que la vida social le planteará y sobre las cuales ya tendría un bagaje adecuado” (Villalpando, 2010. p. 12).

- ❖ **La dramatización:** como expresión de la realidad. Se trata con ello de utilizar los datos obtenidos de la observación de nuestra realidad como un nuevo elemento expresivo. Acontecimientos, quehaceres cotidianos, noticias de prensa, poemas, cuentos y, a veces, hasta sueños sirven como materiales para construir pequeñas historias que nos ayudan para ir interpretando la realidad, desarrollando simultáneamente nuestra capacidad crítica y creadora, a partir, obviamente, de la observación (Villalpando, 2010. p. 17).
- ❖ **Máscara:** Una máscara es una cobertura de la cara, que quien la usa comunica una identidad diferente a la propia. En la vida cotidiana los seres humanos utilizamos una cantidad de máscaras que responden a los diferentes roles que desempeñamos en la vida y que no siempre corresponde a lo que en realidad somos, sino más bien a la forma como queremos que nos vean, o a lo que los demás quieren ver en nosotros. (Tomas, 2012)

3.2.8. El teatro como herramienta pedagógica

"El teatro es un arma eficaz que puede servir de liberación si se sabe utilizar de forma adecuada." (Augusto Boal). Esencialmente el teatro es un arte que tiene como base el ser humano. A veces, en la escuela, es un arte probado con funciones educativas; en cambio, en las salas de espectáculos su objetivo no es educativo. Es un lenguaje específico universal que permite el encuentro de las diferencias con una meta de intercambios culturales y de comunicaciones humanas. En este sentido el teatro es un catalizador, una encrucijada y un espacio de encuentros: no nos pertenece. Es la posesión de todos los espectadores donde cada uno pone el contenido que quiere. Existen las palabras y el sentido de las palabras, los gestos y el sentido de los gestos, el ser humano y el sentido del ser humano (Laferrière. S.f. p.60).

El uso del teatro como herramienta para la enseñanza no es una idea nueva. Históricamente el teatro ha sido reconocido como un medio educativo. Si se estudiara la historia, siglo por siglo, nación tras nación, cultura tras cultura, se encontrarían ejemplos de las distintas maneras en las que el teatro ha sido utilizado para educar, informar, inspirar, y entretener. En el mundo de la enseñanza con frecuencia se considera al teatro como una herramienta útil para transmitir conocimientos, perder la timidez o divertir durante las fiestas escolares.

Sin embargo, cuando se reúnen las posibilidades pedagógicas que ofrece el teatro con los objetivos de la educación social, se produce una dinámica bastante interesante que permite a los enseñantes aprovechar una multitud de ocasiones para hacer un teatro vivo y una enseñanza activa y participativa; porque el teatro tiene mucho en común con los objetivos de la educación social. Pero, para conseguirlo, hay que favorecer que estas ocasiones se produzcan en la escuela y formar enseñantes que tengan una formación adecuada para desarrollar proyectos con los estudiantes (Laferrière. S.f. p.61).

Haciendo teatro en la escuela se quiere favorecer la eclosión de un lugar de aprendizaje de lo que es en sí para mejorar la comprensión de su utilidad en la sociedad. Porque el teatro es y se define como algo creativo. Ante todo es un arte que permite inscribir una diferencia. Buscar, inventar, crear son sus objetivos y no reproducir (Laferrière. S.f. p.61).

En este contexto cabe señalar a Ryan (1986, p. 237) con relación a la educación creativa que precisa como el "acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente". De la misma manera, con la formación, se puede ayudar al estudiante a crear sus propias herramientas pedagógicas a partir de su conocimiento del arte, su aptitud para dominarlo y su competencia para transmitirlo. Todo mezclado con técnicas e instrumentos bien seleccionados y justificados. Utilizando la creación pedagógica en el sentido de un acto creativo, es decir un descubrimiento, una mezcla, una combinación, una síntesis de hechos, de ideas, de facultades que ya existían (Koestler, 1965).

Así, el teatro ha demostrado que, además de estimular el desarrollo del intelecto, también cultiva la inteligencia emocional y la creatividad. Igualmente, las técnicas dramáticas provocan la participación activa del joven de tal manera que el aprendizaje se vuelve más ameno, divertido y educativo. La dramatización en la educación no busca formar actores profesionales ni producir obras de teatro; en otras palabras, el drama es un medio y no un fin. El objetivo de utilizar el teatro es invocar al estudiante a que aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo (Blanco.2005.p.83).

Por último haremos referencia a la pedagogía teatral, que nace en América Latina por medio de la experiencia desarrollada por el teatro de Augusto Boal, quien con su propuesta del Teatro del Oprimido logra exponer un ensayo sobre aprender a vivir críticamente en la sociedad mediante el uso del juego teatral. El teatro para él debe humanizar a la Humanidad y, más aún, afirma que todo ser humano es teatro (Flores, 2008), esta premisa da pie a incluir en la participación dramática a todas las personas, acercando así el teatro, con sus métodos y experiencias a la vida común de las personas, es decir, convertirlo en una herramienta para lograr nuevos aprendizajes. Actualmente la pedagogía teatral se ha convertido en una propuesta metodológica que cada día se profundiza más en su saber y se puede definir como una metodología de enseñanza que utiliza el juego dramático o teatral para desarrollar aprendizajes (García Huidobro, 1996).

3.3.MARCO LEGAL

En términos legales y para fines de la investigación solo se va a resaltar la LEY 982 DE AGOSTO 2 de 2005, la cual establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para personas sordas y sordociegas en los niveles comunicativo, laboral y educativo. Algunos de los artículos más relevantes y que la fundamentan son:

ARTICULO 1o: Para efectos de la presente ley, los siguientes términos tendrán el alcance indicado a continuación de cada uno de ellos.

- ❖ Numeral 11: “Integración Escolar” es un proceso complejo e inherente a toda propuesta educativa, en tanto reconozca las diferencias, así como los valores básicos compartidos entre las personas y posibilite un espacio de participación y desarrollo.

ARTÍCULO 9o. El Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales, deberán respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de sordos y sordociegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO 10. Las entidades territoriales tomarán medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación a los educandos sordos y sordo ciegos que se comunican en Lengua de Señas, en la educación básica, media, técnica, tecnológica y superior, con el fin de que estos puedan tener acceso, permanencia y proyección en el sistema educativo.

ARTÍCULO 38. Las entidades tanto públicas como privadas que ofrecen programas de formación y capacitación profesional a personas sordas y sordo ciegas tales como el Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena, las universidades, centros educativos, deberán tener en cuenta las particularidades lingüísticas y comunicativas e incorporar el servicio de intérprete de lengua de señas y guía intérprete en los programas que ofrecen.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La literatura especializada reporta variada forma de clasificación. En este caso y según el nivel de conocimiento científico (observación, descripción, explicación) al que espera llegar el investigador, se formula el tipo de estudio, es decir de acuerdo al tipo de información que espera obtener, así como el nivel de análisis que deberá realizar. En esta clasificación también se tendrán en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas con anterioridad (Behar, 2008, p. 16).

A partir de lo anterior la presente investigación según su finalidad es de tipo aplicada. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren. La investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, pues depende de los resultados y avances de esta última; esto queda aclarado si nos percatamos de que toda investigación aplicada requiere de un marco teórico. Busca confrontar la teoría con la realidad. Es el estudio y aplicación de la investigación a problemas concretos, en circunstancias y características concretas como es el caso de este proyecto donde se busca el fortalecimiento de la expresión corporal para niños sordos o con discapacidades múltiples.

Esta forma de investigación se dirige a su aplicación inmediata y no al desarrollo de teorías. Conciernen a un grupo particular más bien que a todos en general. Se refiere a resultados inmediatos y se halla interesada en el perfeccionamiento de los individuos implicados en el proceso de la investigación. Sin embargo, en una investigación empírica, lo que le interesa al investigador, primordialmente, son las consecuencias prácticas.

En términos de los medios utilizados para obtener los datos la investigación es de tipo descriptiva pues logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio. Aunque también combina elementos de la investigación exploratoria.

4.2.ENFOQUE DE INVESTIGACION

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, en el cual se sitúan los paradigmas Crítico Social, Constructivista y Dialógico. Una clara diferencia se da entre estos corresponde a lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica. La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes. (Briones, 2002, p. 28)

Se asume este enfoque porque el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen los paradigmas sobre el positivismo y el pospositivismo que corresponden a investigaciones de tipo cuantitativo. (Briones, 2002, p. 29)

En este sentido cabe mencionar que la indagación estará guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización. De esta forma se traza como eje argumental la defensa del carácter específico de la realidad humana que la hace irreductible a las categorías de análisis de la realidad física. (Briones, 2002, p. 30)

4.3. METODO DE INVESTIGACIÓN

Todo conocimiento es interesado, siempre existe un pretexto para conocer y un producto de eso que se conoce. Al mismo tiempo, además de tener interés por conocer, se conoce desde las categorías aprendidas, consciente o inconscientemente, y que fueron recibidas en la cultura a través de la Educación. Cuando estas categorías son explicitadas y sistematizadas de forma ordenada, surge el método desde el que se indaga o se acercó a cualquier realidad. (Martínez, 2011, p. 5).

En este sentido el método que precisa la presente investigación corresponde a la etnografía desde una perspectiva interpretativa. Sin embargo, presentaremos también como fundamento teórico y conceptualmente integrador la pedagogía praxeológica que supone una acción dialéctica e invita tanto a los formadores como a los aprendices a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de una real flexibilidad curricular.

En su nueva acepción, la etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros. (Hoyos y Vargas, 2002, p. 61)

El método etnográfico se escoge teniendo en cuenta los postulados de los dos reconocidos etnógrafos, Atkinson y Hammersley (1994, p. 248) quienes caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos, un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos; una tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas; una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle y un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo.

Otro rasgo importante del método etnográfico para tener en cuenta en la presente investigación es que relleva en el análisis una dimensión temporal más ligada con lo actual cotidiano, mientras, por ejemplo, las historias sociales y las historias de vida se centran más en lo pasado y en lo ausente físicamente. Aunque para las diversas formas de etnografía, el eje más genérico de su trabajo es la cultura, la conceptualización propia de lo cultural no es homogénea y ha sufrido grandes cambios desde su formulación inicial hasta el presente. No es lo mismo referirse o enfrentarse, por ejemplo, al problema de la cultura propia de un grupo étnico, que al de una organización, o al de un grupo caracterizado por el padecimiento de una enfermedad como el sida o en nuestro caso la discapacidad auditiva. (Hoyos y Vargas, 2002, p. 62)

Así, la etnografía en sus diversos matices ha tenido cabida en el análisis cultural de espacios macro como comunidades enteras y en análisis de envergadura cada vez menor como es el referido a las instituciones de tipo psiquiátrico, escolar, laboral. En estos últimos casos se ha focalizado el esfuerzo hacia el desentrañamiento de los sistemas de creencias, valores y pautas de comportamiento, que por un lado sostiene el statu quo, pero, por otro, son las que hacen viable impulsar el cambio y la innovación de esas realidades. Desarrollos más específicos han dado lugar a prácticas como las de etnopsiquiatría, y etnoeducación, entre otras. (Hoyos y Vargas, 2002, p. 63)

En cuanto a la praxeología esta se entiende como un discurso, construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa, que para nuestro caso corresponde a la praxis realizada por la mediadora con discapacidad auditiva. Se entiende además como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico y de un discurso crítico: la praxeología designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz y pertinente. (Juliao, 2010, 82)

4.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases que se describen a continuación son las etapas en las cuales se desarrollara la presente investigación para dar cumplimiento a los objetivos específicos y al objetivo general. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la praxis de una docente sorda que tendría estos elementos: la comprensión de los procesos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades; los campos de práctica y los modos de acción; y la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos. En otras palabras, se pretende la operacionalización de un proyecto de acción. El objetivo general es la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica. . (UNIMINUTO, 2011, p. 89)

4.4.1. La observación: una forma de exploración y análisis

Esta etapa busca responder a la pregunta ¿Qué sucede? con el aprendizaje y la comunicación de los alumnos sordos y con discapacidades múltiples de los grados primero y segundo de la Institución Educativa Distrital San Francisco. Recoge, analiza y sintetiza la experiencia de la mediadora sorda durante su práctica profesional, tratando de comprender los diferentes casos donde se evidencia la problemática.

En esta primera etapa la observación condiciona el conjunto del proceso. Es entonces la fase empírica o experimental. En este caso corresponde a una praxis espontanea e intuitiva, pensada según la problemática establecida pero no contralada en su desarrollo. Aquí se busca reflexionar sobre la práctica docente, tal como es ejercida, para luego fortalecer la expresión corporal en los alumnos sordos y con discapacidades múltiples. Aunque no lo parezca es a la fase que se le dedicara más tiempo y esfuerzos reflexivos.

4.4.2. Juzgando: herramientas pedagógicas

Esta segunda etapa responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa en la cual la mediadora sorda examina las artes escénicas y en ellas el lenguaje teatral como una forma de enfocar la problemática, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda comprender la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella.

Corresponde a la etapa de formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, etcétera. En todo caso ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del saber-hacer. (UNIMINUTO, 2011, p. 88)

Cuatro momentos dimensionan esta etapa. El primero consiste en problematizar la propia observación, identificando una mirada personal sobre la cual se realizara el análisis del problema, la cual, está relacionada con la visión del mundo, del hombre, de la sociedad y de la educación, entre otros aspectos. El segundo momento conduce a la formulación de una hipótesis de sentido, lo que supone que estamos dudando de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible; para la presente investigación la hipótesis que se plantea es la implementación del lenguaje teatral como una herramienta que permite el fortalecimiento de la expresión corporal en alumnos sordos y con discapacidades múltiples. El tercer momento busca formular los discursos (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización; corresponde a lo que en otros esquemas investigativos se llama el marco teórico. El cuarto momento invita a un retorno a las fuentes, retorno crítico, distante y riguroso. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor

parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica profesional. (UNIMINUTO, 2011, p. 88)

4.4.3. La acción: encuentros pedagógicos y artísticos

Esta etapa responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto?, etapa fundamentalmente programática en la que el profesional, es decir, la mediadora con discapacidad auditiva, construye el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el profesional buscará discernir los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo. (UNIMINUTO, 2011, p. 88)

4.4.4. Prospectiva: devolución creativa

Esta cuarta fase es la de la reflexión en la acción, etapa fundamentalmente prospectiva que responde a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del profesional; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de lo otro. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y

pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio. Es la etapa en la que el profesional recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. (UNIMINUTO, 2011, p. 89)

4.5. POBLACION Y MUESTRA

4.5.1. Población

La Institución Educativa Distrital San Francisco desde su enfoque de integración e inclusión atiende a 57 estudiantes sordos, desde los 5 a los 21 años, de grados 0 hasta 11. Cuenta con 4 docentes de apoyo a la inclusión, dos modelos lingüísticos (personas sordas nativas), dos mediadoras pedagógicas y 10 intérpretes que acompañan a los estudiantes sordos en clases y todas las actividades del colegio. Sin embargo, el grupo de trabajo inicial para el desarrollo de la investigación fue de 24 niños, 2 docentes y una mediadora pedagoga. Cabe mencionar que la población sorda es objeto de estudio por su carácter identitario dentro del colegio pero también dentro de la sociedad.

4.5.2. Muestra

El presente trabajo de investigación toma como muestra representativa del grupo poblacional de 24 estudiantes, 4 alumnos sordos y con discapacidad múltiple pertenecientes a los grados primero y segundo de primaria de la Institución Educativa Distrital San Francisco. Los alumnos tienen un rango de edad entre los 6 y 15 años. A continuación se detallan las características de la población atendida:

Tabla 5: Características estudiantes sordos y con discapacidad múltiple (casos de estudio)

Sexo		Discapacidad			
Hombres (niños)	Mujeres (niñas)	Caso de Estudio	Auditiva	Múltiple	Oyente sin habla
3	1	Alumno: Caso 1	X	X	

		Alumno: Caso 2	X		
		Alumno: Caso 3	X		
		Alumna: Caso 4			X

Fuente: Elaboración propia. 2018

4.6. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Desde la perspectiva de las fuentes y los medios de recolección de información, los enfoques etnográficos tienen, como conceptos fundamentales, los de “informante clave” y “observación participante”. En contraste, las historias sociales, asumen los conceptos de testimonio y análisis de archivo; las historias de vida, los de entrevista en profundidad y de análisis de documentos personales; mientras la investigación praxeológica, se identifica más frecuentemente con los de taller y grupo de estudio.

4.6.1. Técnicas de recolección de datos

4.6.1.1. Observación Participante

Se podría pensar en la observación como un instrumento de recogida de información, pero la observación, además de un método, es un proceso rigurosos de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis, siendo por tanto un método científico. Como procedimiento científico, la observación, requerirá como cualquier otro procedimiento científico, delimitar el problema o situación a observar, recoger datos, analizar esos datos e interpretar los resultados. (PUEBLA, 2010).

En este sentido, la observación participante consiste en la inserción del investigador en el interior de un grupo estudiado, desnudándose de prejuicios e integrándose en él para comprender mejor sus rituales y significados culturales. Para ello, el mismo debe interactuar con sus componentes y permanecer por determinados periodos de tiempo en el grupo, buscando compartir el cotidiano con la finalidad de darse cuenta del significado de estar en aquella situación. Así, es necesario preocuparse de los aspectos éticos e íntimos de las relaciones

sociales, de las tradiciones y costumbres, la importancia que les son atribuidos y las ideas y sentimientos del grupo en la comprensión de la totalidad de su vida. Se observa, también, el conjunto de las reglas formuladas, implícitas o explícitas en el grupo social, cómo son obedecidas o transgredidas, las amistades, antipatías y simpatías que permean los componentes del grupo (Lima, Almeida, Santos y otros. 2013. p.76).

La principal particularidad de esta estrategia es admitir el contacto directo del investigador con el fenómeno estudiado, aproximándose desde las perspectivas de los sujetos, hecho éste que reduce la subjetividad que permea las investigaciones cualitativas. Otro punto es la posibilidad de recolectar informaciones con aquellos imposibilitados de establecer comunicación verbal, como recién nacidos o personas en coma, cuando el investigador aprenderá sobre la cultura por medio de la comunicación no-verbal. En cuanto a las desventajas, es posible indicar que las personas tienden a modificar sus comportamientos cuando están siendo observadas, pudiendo actuar en base a lo que juzgan ser mejor para el investigador. Sin embargo, los ambientes sociales tienden a ser estables, de modo que las alteraciones causadas por la presencia del investigador no van a provocar cambios sustanciales que alteren el fenómeno de estudio. Otro aspecto es la posibilidad del involucramiento exacerbado del investigador con el sujeto observado, de forma que distorsione la percepción sobre la situación estudiada (Lima, Almeida, Santos y otros. 2013. p. 76).

4.6.1.2. Historias de vida

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996). Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas. En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a

variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000).

Es una estrategia de la investigación encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales. Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. Permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social.

4.6.1.3. Grupos focales

El Grupo Focal es una de las técnicas para recopilar información de los métodos cualitativos de investigación. Un grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés (Krueger, 1991). Aquí, la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Como lo señala (Morgan, 1998) los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento donde se busca aprender sobre opiniones o comportamientos de la gente acerca de lo cual se sabe muy poco o nada, b) contexto y profundidad donde se comprende el trasfondo que existe detrás de las actitudes de la gente y c) la interpretación donde se trata de entender mutuamente similitudes y diferencias, en el proceso de interpretación debe en todo caso reafirmarse su carácter eminentemente social y no individual (Mella, 2000. p. 7)

El grupo focal crea así un proceso de dar a conocer pensamientos y compararlos a nivel de todos los participantes. En una discusión grupal dinámica los participantes harán el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten.

Es importante tener en consideración que la comunicación es un proceso de dos direcciones de tal manera que los grupos focales trabajan mejor cuando lo que interesa a los investigadores también interesa a los participantes del grupo. En los grupos focales de alta calidad las temáticas propuestas para la discusión causan un clima conversacional altamente dinámico y en torno precisamente a los tópicos que interesan a los investigadores (Mella, 2000).

4.6.1.4.Caso de estudio

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989).

Un estudio de caso sistematiza a lo largo de un período de tiempo una o varias experiencias o procesos, sus momentos críticos, actores y contexto con el fin de explorar sus causas, y entender por qué la/s experiencia/s o proceso/s objeto de estudio se desarrolló como lo hizo, obtuvo los resultados que obtuvo, y qué aspectos merecen atención particular en el futuro. De esta manera actores externos pueden comprender lo que ocurrió y aprender de esa experiencia o proceso. El estudio de caso es un método de investigación cualitativa, aunque puede incluir evidencia cuantitativa. El estudio de caso usa múltiples fuentes de evidencia y explora el objeto de estudio dentro de su contexto. Esas fuentes de evidencia incluyen documentos, archivos, entrevistas, observaciones directas, u objetos (BID Sector de conocimiento y aprendizaje, 2011).

4.6.2. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento para la recolección de la información es un conjunto de medios tangibles que permite registrar, conservar y plasmar todo lo investigado a través de las técnicas utilizada que permite la recolección de información.

4.6.2.1.Diario de campo

El diario de campo es un instrumento no estructurado. Se considera como un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica investigativa en el escenario de estudio. En la estructuración del formato se incluye la descripción y narración de los hechos o fenómenos observados. Podemos decir que el diario de campo es una herramienta fundamental para el investigador participante.

También se cataloga como un ejercicio de escritura fluida e informal donde se registra en orden cronológico el desarrollo de la sesión. Asimismo, se describe con mayor detalle las dificultades que se presentaron, los aspectos o situaciones positivas, los sucesos más significativos con relación a la planeación, los recursos utilizados, el manejo de grupo, el uso del lenguaje, el aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional, entre otros. Cabe señalar que este instrumento permite escribir sin limitarse en el escrito. A continuación se señala el formato a utilizarse en la presente investigación:

Taller No _: _____

Colegio San Francisco I.E.D

Fecha:	Grados:
Número de estudiantes:	
Sedes:	Duración:
	Jornada:

Objetivo:

Recursos:

Narrativa: Es el registro de la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad.

Análisis de la narrativa: Espacio en el cual se pueden formular preguntas, hipótesis y conclusiones. Además, se puede contrastar la teoría con la práctica, plantear soluciones a problemas identificados y describir los hallazgos producto de la clase con los estudiantes sordos

y con discapacidad múltiple (apartado incluido en la interpretación de resultados).

Elementos complementarios: Corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y del análisis narrativo. Incluye entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, entre otros.

4.6.2.2.Registro fotográfico

A lo largo de todo el proceso de la investigación exploratoria a la fotografía se le ha dado diversos usos. De esta manera Collier ha logrado definir tres niveles de uso de la fotografía para la investigación: como respaldo o apoyo de información existente, en la recolección de información y como resultado primario de la investigación (Salazar, 1997. p.19). Por su parte Mauricio Sánchez simplifica su uso y lo define como: registro, organización, clasificación y presentación de material informativo (Salazar, 1997. p.34). Para la presente investigación se hará uso del registro fotográfico como herramienta resultado primario y herramienta de presentación de material informativo.

4.6.2.3.Grabaciones en video

Uno de los instrumentos de auto-observación más utilizados para conseguir una actuación docente más satisfactoria es sin duda el uso de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas. Se trata de una herramienta de doble uso, por una parte, nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra parte, es útil también para analizar un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula. Otro uso muy desarrollado es la implementación de esta técnica para llevar a cabo la retroalimentación formativa del profesor en prácticas, como parte de las técnicas de triangulación de resultados y de observación en colaboración entre profesores (QUINTANA, 2008).

Esta metodología compromete fundamentalmente el hecho de que la realidad que se registra no es alterada ni intervenida y se muestra tal cual es mientras que el investigador toma distancia del hecho. Comprende algunos elementos como: a) una actitud de observación del

investigador mediante la cámara; b) la realidad es observada y filmada con la característica de la naturalidad, espontaneidad, frescura y autenticidad; c) una cámara que no se hace notar en lo más mínimo y que se convierte en parte del desarrollo de las actividades de la realidad de la vida cotidiana y d) el investigador u observador no interviene en ningún momento en la realidad y deja que ésta siga su curso (Mendizábal, 2009).

5. RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en el proceso investigativo. A continuación se expone el diagnóstico que se obtiene de la primera fase metodológica: La observación: una forma de exploración y análisis. Consecutivamente se expone la propuesta pedagógica artística en la cual se incluye los encuentros realizados con los niños sordos y con discapacidades múltiples. Propuesta que surge después de realizar la fase metodológica “Juzgando herramientas pedagógicas para fortalecer la expresión corporal” y que corresponde a la ejecución de la fase “La acción: encuentros pedagógicos y artísticos”. Cabe señalar que el registro fotográfico que se obtuvo como resultado pero será inmerso según corresponda a las actividades.

5.1.1. DIAGNÓSTICO SOBRE LA DIFERENCIA: CARENCIAS COMUNICATIVAS Y DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS SORDOS Y CON DISCAPACIDADES MÚLTIPLES

La comunicación es la herramienta fundamental de relacionarnos, sea esta verbal o no verbal. En el caso del niño sordo o con discapacidad auditiva, es importante emplear un sistema comunicativo adecuado y favorecer espacios de relación y de encuentro para desarrollar correctamente sus habilidades, lo cual, no ocurre en todos los casos de personas con discapacidad auditiva. Las implicaciones y necesidades derivadas de esta situación merecen un análisis general y detallado según la particularidad de cada estudiante.

En este sentido el niño o la niña con discapacidad auditiva o múltiple deriva una serie de cuestiones en su desarrollo que es necesario tener en cuenta para poder comprender sus realidades y desde allí revisar estrategias y herramientas que le permitan fortalecer su expresión

corporal y a los docentes revisar su pedagogía en el aula. Aun así, no podemos pensar que todos los alumnos sordos o con otra discapacidad van a tener las mismas características y necesidades, pues estamos hablando de un colectivo muy heterogéneo.

En ese orden de ideas y bajo el ejercicio de observación que realizó la mediadora pedagógica se determinan las siguientes variables del entorno en el grupo poblacional de 24 alumnos de la Institución Educativa Distrital San Francisco, como las de mayor incidencia en el estudiante con discapacidad auditiva o múltiple para sus procesos de comunicación y aprendizaje.

Tabla 6: Variables del entorno del alumno con discapacidad

VARIABLES DEL ENTORNO DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD
FAMILIA
<p>Existen situaciones donde las familias cuentan con personas con discapacidad auditiva o están relacionadas con la comunidad sorda. En estos casos los padres sordos, o relacionados con la comunidad sorda, suelen aceptar más rápidamente la sordera de sus hijos e hijas, comprenden mejor su situación y manejan estrategias comunicativas desde el inicio.</p> <p>Se presentan también situaciones donde los padres requieren de tiempo para la aceptación de la sordera del hijo. El tiempo que se toman los familiares se ve relacionado al grado de sordera que sufra el niño o la niña. En este caso el tiempo modula las relaciones afectivas, los intercambios comunicativos y la estructuración de las relaciones dentro de la familia. Sin embargo durante este proceso algunos de los niños (estudiantes) se ven afectado por escenarios de violencia o aislamiento. Emociones que necesitan ser comunicadas.</p> <p>En otros ambientes familiares los padres han logrado generar un clima de comunicación que proporciona el intercambio y favorece la autonomía del niño o la niña siendo conscientes de las necesidades que puedan existir en cuanto al lenguaje y la interacción social.</p>
ESCUELA
<p>La Institución Educativa Distrital San Francisco ha puesto en marcha los mecanismos que garanticen un desarrollo integral y satisfactorio de los niños con discapacidad auditiva, ha</p>

incentivado relaciones con iguales e implementado diferentes metodologías educativas. Sin embargo existen varias falencias. En primer lugar el distrito no se cuenta con lineamientos claros sobre una educación incluyente por tanto la experiencia es pionera en lo que concierne al programa de inclusión de escolares sordos a la educación formal.

En segundo lugar el programa implicó la re conceptualización y organización pedagógica y administrativa del PEI del colegio, porque se necesitaba posibilitar la convivencia y el reconocimiento de todos, como seres diversos, con el potencial y capacidad para ser cada vez mejores. En ese orden de ideas la planeación curricular se desarrolla teniendo en cuenta los lineamientos y estándares planteados por el MEN y el plan de estudios de la institución. Sin embargo, los alumnos sordos o con discapacidad auditiva no cuentan con las mismas posibilidades del estudiante oyente para su desarrollo escolar porque se ve influenciado de distintos ambientes sociales, escolares y familiares que afectan directamente su aprendizaje y comunicación.

Como fortaleza se destaca que la institución educativa ha venido enfrentado los diferentes retos que implica la inclusión en la educación y hoy cuenta con un aula especializada asignada al grupo de estudiantes sordos de primaria. Esta es un aula multigrada en donde funcionan simultáneamente los grados de preescolar, primero y dos grados tercero. En cuanto a la población sorda incluida a las aulas regulares, se tiene un curso de inclusión por grado de 5 a 11. Para los cursos de inclusión se cuenta con un intérprete de lengua de señas quien facilita la comunicación con la población oyente (estudiantes y docente). La población sorda incluida toma, sin embargo, algunas clases aparte de la población oyente; dichas clases son Lengua de señas Colombiana, que les permite afianzar sus procesos comunicativos, así como acercarse a la cultura de la comunidad sorda. La otra clase es español como segunda lengua; esta asignatura es importante para el proceso de inclusión; en ella desarrollan un vocabulario básico relacionado con las demás asignaturas del currículo.

Como tercera limitación se establece que los estudiantes sordos en varios de los casos no cuentan únicamente con un lenguaje diferente al de los alumnos oyentes (señas o escrito) para su comunicación sino que presentan otras problemáticas como son déficit de atención, problemas de convivencia y en algunos casos otra discapacidad distinta a la auditiva (discapacidades

múltiples) que deberían ser atendidas bajo otras metodologías de trabajo en el aula u otras herramientas pedagógicas con el fin de dar cumplimiento al PEI pero además para promover realmente oportunidades, el sentido de pertenencia de la comunidad sorda y el respeto por las diferencias no solo de esta población sino de las personas con discapacidad.

AMBIENTE SOCIAL

Área comunicativa y lingüística: Los estudiantes y en general la comunidad sorda muestra dificultad para incorporar información y comunicar. Por lo que es necesario que los alumnos adquieran prontamente un código de comunicación útil y el aprendizaje de la lengua oral.

Área cognitiva: La comunidad sorda desde el área cognitiva presentan dificultades en cuanto a la entrada de información porque es principalmente visual y para representar la realidad a través de un código oral. Lo anterior tiene como implicación un menor conocimiento del mundo.

Por tal razón es necesario utilizar estrategias visuales y aprovechar otros canales de información como los restos auditivos y el tacto, entre otros. Además de generar experiencias directas que les permitan a la persona sorda en cualquier ámbito social tener mayor información de lo que sucede. De igual forma se ve la necesidad de establecer y desarrollar un sistema lingüístico de representación de conceptos.

Área psicosocial: La población estudiantil del colegio presenta dificultad para incorporar normas sociales, en relación con su identidad social y personal y para la interacción comunicativamente con sus iguales y adultos. Por lo anterior se debe generar un proceso educativo para informar a la comunidad educativa sobre normas y valores. Además, es necesario buscar mecanismos para asegurar la identidad y autoestima de los niños y las niñas y compartir con otros un código de comunicación que puede ser desde la lengua de señas y a través de talleres que involucren las familias, la comunidad educativa y los habitantes del barrio y de la localidad.

Fuente: Elaboración Propia. 2017.

A continuación, se exponen cuatro estudios de casos que permitirán comprender en profundidad los fenómenos educativos de la institución Educativa Distrital San Francisco y las variables del entorno a las cuales está expuesto un alumno sordo o con discapacidad múltiple. El

objetivo es profundizar en el diagnóstico y alcanzar niveles explicativos de las supuestas relaciones causales de la problemática, en un contexto natural, concreto y dentro de un proceso dado y generado por la mediadora pedagógica.

Tabla 7: Estudios de caso. Institución Educativa San Francisco

Caso 1: Cristian
Cristian, es un estudiante de 14 años de edad que cursa kínder. Se caracteriza por ser una persona de carácter fuerte, se presenta temeroso, es de mal genio, no sabe compartir con los demás compañeros y no sigue órdenes. Presenta discapacidad auditiva y autismo. Es un alumno que por momentos tiende a imitar o a copiar posturas corporales femeninas y no sabe seguir órdenes.
Caso 2: Jhon
Jhon, es un estudiante que tiene 6 años de edad. Cursa kínder, le gusta participar en clase y tiene un problema en la nariz debido al no uso de papel higiénico. Desde el ámbito familiar no existe un acompañamiento para enseñar lenguaje de señas y falta responsabilidad por parte de los padres.
Caso 3: José Rodríguez
José, es un estudiante que tiene 10 años y cursa primero de primaria. Presenta débil atención en clase. Tiene como fortaleza el conocimiento de la lengua de señas, pero por parte de sus padres no existe una comunicación asertiva, ni tampoco atención para el desarrollo de tareas ni un acompañamiento escolar, lo cual, limita su expresión corporal y su desarrollo comunicativo. En cuanto a su expresión corporal hay que decir que avanza poco a poco a partir de los talleres que se realicen en el aula.
Caso 4: Andrea
Andrea, es una estudiante oyente pero no habla. Tiene 12 años de edad. Cursa primero de primaria, no tiene uso de la lengua de señas y del lenguaje gestual pero se interesa y le gusta aunque no comprende con claridad. Presenta avances en su expresión corporal, se esfuerza y se

interesa por las actividades relacionadas con las artes plásticas. Es muy tímida pero cuando está realizando actividades recreativas se desarrolla como cualquier otra estudiante, esta situación deja ver que esta estudiante posee debilidades en cuanto a su expresión e interacción.

Fuente: Elaboración propia. 2017

5.1.2 ENCUENTROS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS

5.1.3 Taller No 1: El color de los animales

Taller No 1: El color de los animales: El gesto y la imitación corporal

Colegio San Francisco I.E.D

Fecha: 1 de agosto de 2017	Grados: Kínder, primero y segundo de primaria	
Número de estudiantes: 24 estudiantes con discapacidad auditiva y múltiple		
Sedes: A, B y C	Duración: 1 hora	Jornada: Mañana

Objetivo: Realizar actividades relacionadas al lenguaje gestual usando la composición corporal de animales domésticos y silvestres para fortalecer la lengua de señas.

Recursos: Fotocopias de dibujos de animales, colores, tijeras, cinta pegante y pegante.

Narrativa: La actividad inicia con un saludo al grupo de estudiantes quienes cursan grado kínder, primero y segundo de primaria. Luego procedo a explicar la dinámica de la clase y la temática que corresponde al color de los animales domésticos y salvajes.

La actividad consiste en explicar las características más notorias de los animales con imágenes, con un lenguaje gestual y con el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Posteriormente los alumnos colorean en papel distintas figuras de animales. Al finalizar recortan con tijera la imagen en tiras de papel y cuando todos hayan terminado se les solicita que procedan a pegar en otra hoja de papel de manera ordenada las tiras previamente recortadas para formar nuevamente la figura del animal que les correspondió.

Para terminar, cada alumno pasa a la pared y con ayuda de cinta pegante coloca su dibujo formando entre todos unos collages y termina imitando con su cuerpo las características del animal que le correspondió ayudándose con el lenguaje gestual y la lengua de Señas Colombiana. Finalmente se promueve al estudiante a reflexionar.



Imagen 1: Estudiante, Colegio San Francisco I.E.D. El color de los animales. Tomada por: Yenifer Gutierrez.2017. Ver anexo 1.

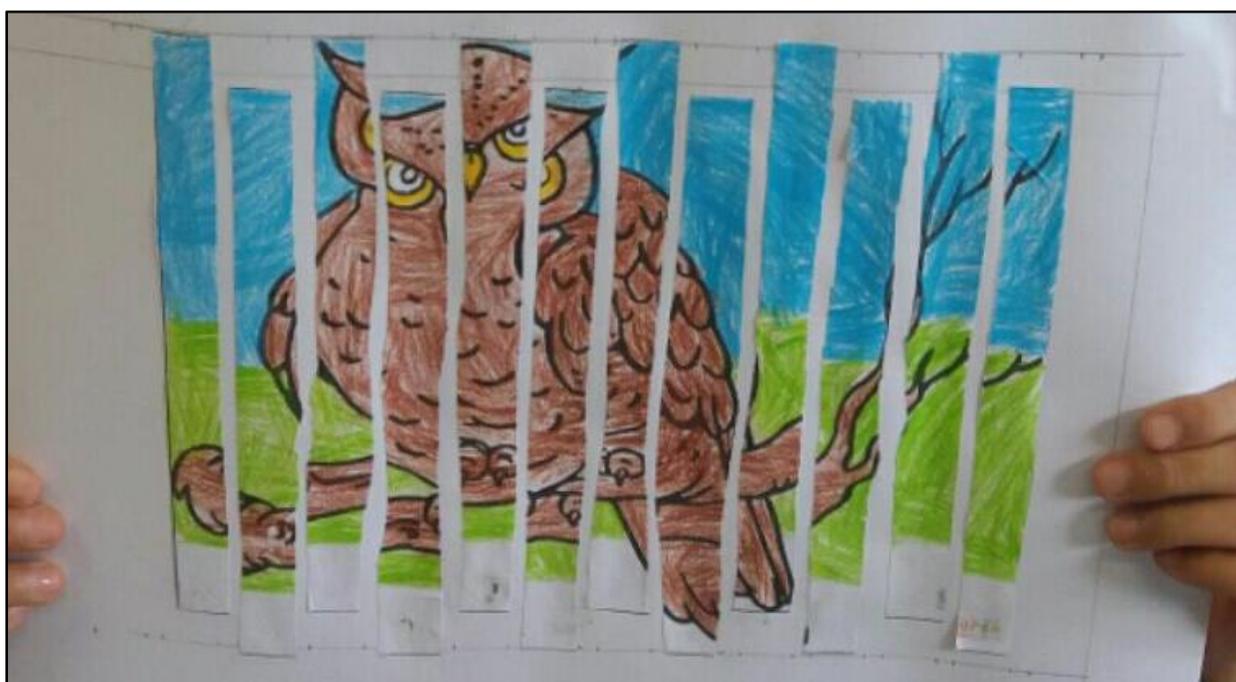


Imagen 2: Estudiante, Colegio San Francisco I.E.D. El color de los animales. Tomada por: Yenifer Gutierrez.2017. Ver anexo 1.



Imagen 3: Estudiante, Colegio San Francisco I.E.D. El color de los animales. Tomada por: Yenifer Gutierrez.2017. Ver anexo 1.



Imagen 4: Trabajos de estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. El color de los animales. Tomada por: Yenifer Gutierrez.2017. Ver anexo 1.

5.1.4 Taller No 2: La alimentación de los animales

Taller No 2: La alimentación de los animales

Colegio San Francisco I.E.D

Fecha: 8 de septiembre de 2017	Grados: Kínder y primero de primaria	
Número de estudiantes: 4 estudiantes con discapacidad auditiva y múltiple		
Sedes: A, B y C	Duración: 45 minutos	Jornada: Mañana

Objetivo: Fortalecer en la población infantil la expresión corporal a partir de la imitación y de la enseñanza de la alimentación del animal.

Recursos: Foami, tijeras, colores, fotocopias sobre animales y su alimentación, pegante, lápiz y marcador.

Narrativa: Este segundo taller se desarrolla con 4 estudiantes (estudio de casos). Se inicia con un saludo de buenos días y luego se explica el tema de la actividad en el tablero que consiste en elaborar 4 mascararas cada una ellas representando un animal (oso, tiburón, vaca o conejo). Posteriormente se realiza un juego con las máscaras para mostrar a los niños y las niñas los gestos con los cuales se pueden representar los cuatro animales y se les plantea imitarlos; esto con el fin de provocar en ellos una motivación para el trabajo de gestualidad y expresión corporal.

Seguidamente y haciendo uso de la Lengua de Señas Colombiana explico cuál es la alimentación de cada uno de los animales y muestro imágenes en relación a la alimentación del animal para que el estudiante pueda generar un proceso de asociación.

Para terminar se le pasa a cada alumno una guía que contiene el dibujo de los cuatro animales (oso, tiburón, vaca y conejo) y su forma de alimentación. Se pide a todos los estudiantes unir por

medio de una línea de cualquier color, el animal con el tipo de alimentación correspondiente. Lo anterior permite al niño/a afianzar el proceso asociativo a partir de las relaciones y características.



Imagen 5: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Explicación alimentación de los animales. Tomada por: Yenifer Gutierrez. 2017. Ver anexo 2.



Imagen 6: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Juego de mascarar. Tomada por: Yenifer Gutierrez.2017. Ver anexo 2.



Imagen 7: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Juego de mascarar. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.



Imagen 8: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Juego de mascarar. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.



Imagen 9: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Relacion de la alimentacion de los animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.



Imagen 10: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Relacion de la alimentacion de los animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.



Imagen 11: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Relacion de la alimentacion de los animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.

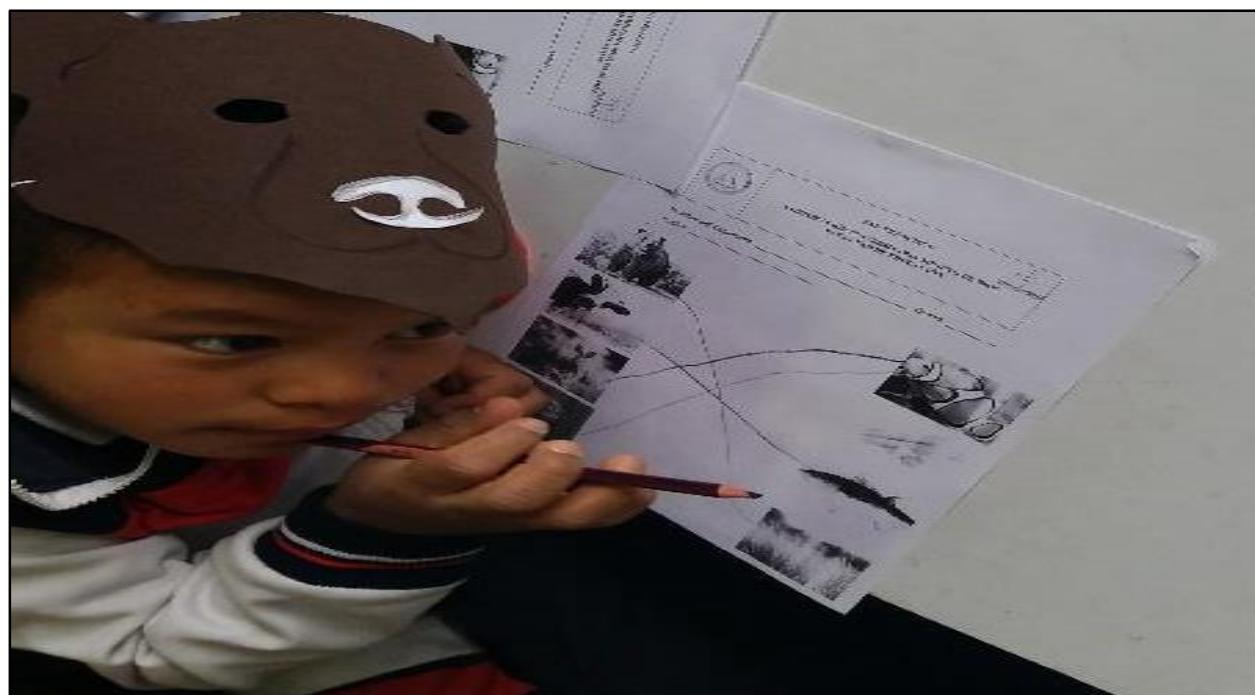


Imagen 12: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Relacion de la alimentacion de los animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 2.

5.1.5 Taller No 3: Actuando los animales

Taller No 3: Actuando los animales

Colegio San Francisco I.E.D

Fecha: 15 de septiembre de 2017	Grados: Kínder y primero de primaria	
Número de estudiantes: 4 estudiantes con discapacidad auditiva y múltiple		
Sedes: A, B y C	Duración: 35 minutos	Jornada: Mañana

Objetivo: Reforzar por medio del teatro la expresión corporal de los estudiantes.

Recursos: Marcadores, foami, bolas de icopor, imágenes de animales y palos de pincho.

Narrativa: Se inicia la clase con un ejercicio práctico haciendo uso del teatro como herramienta pedagógica. Para el desarrollo de la actividad se colocan frente a cada estudiante, en su mesa de estudio, imágenes que representan diferentes animales (oso, tiburón, vaca y conejo). Luego se les facilita una bola de icopor unida a un palillo y les indica que usando foami y marcadores maquillen esta figura representando uno de los animales. Para finalizar se le propone a los estudiantes analizar el animal que ha representado y actuar tratando de imitar sus distintos comportamientos haciendo uso de diferentes posturas corporales, de la LSC y de la gestualidad.



Imagen 13: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Representando posturas de animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 3.



Imagen 14: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Representando animales en bolas de icopor. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 3.



Imagen 15: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Representando animales en bolas de icopor. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 3.



Imagen 16: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Representando animales en bolas de icopor. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 3.



Imagen 17: Estudiantes del Colegio San Francisco I.E.D. Actuando el comportamiento de los animales. Tomada por: Yenifer Gutiérrez. 2017. Ver anexo 3.

5.1.TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos por si solos no proporcionan respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Es necesario procesarlos y analizarlos de manera ordenada y coherente con el fin de discernir patrones y relaciones. Los datos son entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que poseen un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos en la misma. En ese sentido las técnicas de análisis de la información que serán utilizadas en la presente investigación se describen a continuación:

- ❖ **Codificación:** Consiste en identificar, clasificar, categorizar y codificar la información. Es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo. Los códigos, que representan a las categorías, consisten por tanto en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar a la categoría a la que pertenecen. Mediante este proceso se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación.

- ❖ **Matriz descriptiva:** Consiste en elaborar tablas que contienen información cualitativa, construidas con la intención de obtener una visión global de los datos, ayudar a su análisis, combinarlos y relacionarlos. Por medio de esta técnica se relacionan las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas (Núñez, 2006).

5.2.INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para la interpretación y análisis de la información y de los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación cualitativa con niños sordos y discapacidad múltiple del colegio San Francisco I.E.D. se implementan las técnicas de análisis descritas anteriormente donde se incluyen las limitaciones que se reconocen durante el ejercicio práctico y las dificultades que se encuentran para establecer soluciones ante la problemática identificada.

A continuación se establecen las categorías para el análisis de la información, las cuales serán implementadas tanto para los datos que se obtuvieron en el primer taller donde participaron 24 estudiantes sordos o con discapacidad múltiple y para los talleres 2 y 3 donde se realizó el estudio de caso con 4 estudiantes sordos y con discapacidad múltiple. Lo anterior permitirá manejar la información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

Tabla 8: Categorías para el análisis de la información

EXCELENTE	El estudiante sabe comunicarse, interactúa con sus compañeros de clase, no presenta problemas de atención o concentración y muestra habilidades con las artes.
BUENO	El estudiante presta atención en el aula de clases, participa con el grupo, desarrolla las actividades propuestas con una buena actitud.
ACEPTABLE	El estudiante por momentos es disperso, participa de manera intermitente, realiza las actividades solo por cumplir con la actividad asignada.
CON DEBILIDADES	El estudiante presenta dificultad para concentrarse y prestar atención en clase, es individualista e introvertido y no interpreta o muestra intereses por el uso de los lenguajes artísticos.

Fuente: Elaboración propia. 2017

5.2.1. Análisis taller No 1: El color de los animales

Tabla 9: Análisis taller No 1: El color de los animales

NOMBRE ESTUDIANTE	INDICATIVOS A EVALUAR				OBSERVACIONES
	ATENCION	PARTICIPACION	HABILIDADES ARTISITICAS	EXPRESIÓN CORPORAL	
DAVID	BUENO	EXCELENTE	BUENO	EXCELENTE	David es un estudiante de 9 años con discapacidad auditiva y autismo. Se expresa en pocas señas y se presenta con miedo; no sabe compartir con los demás compañeros pero le gustan las artes plásticas y por tanto muestra excelentes niveles de participación y expresión corporal durante la clase. En el trabajo de exploración plástica recorta con dificultad en línea recta. El collage que construye lo elabora con diferentes papeles de colores para representar los distintos colores de la Iguana. Finalmente aprende poco a poco la Lengua de Señas y la representación gestual de la Iguana.

MARIO	CON DEBILIDADES	ACEPTABLE	ACEPTABLE	BUENO	<p>Mario, es un estudiante que cursa segundo de primaria, presenta hipoacúsico (tiene cierto grado de escucha). Cuenta con una buena expresión corporal la cual se puede fortalecer desde el juego y el teatro pero no desde las artes plásticas, pues con sus gestos de cara muestra muy poco interés. No presta atención y para el desarrollo de la actividad prefiere prestar sus colores a los compañeros y no pintar los animales.</p>
ANGIE	BUENO	EXCELENTE	BUENO	BUENO	<p>Angie, es una alumna que muestra a partir de su gestualidad una buena actitud para el desarrollo de la clase y gran interés por las artes plásticas.</p> <p>En este primer taller se observa una estudiante que le gusta el juego y emocionalmente se muestra muy feliz, es juiciosa y comparte con sus compañeros.</p>

SARA	BUENO	BUENO	ACEPTABLE	EXCELENTE	Sara es una estudiante sorda, cursa segundo de primaria y desde un inicio muestra una muy buena expresión corporal a partir de su lenguaje gestual y de señas. Ella muestra interés y le gusta participar. Sin embargo, requiere reforzar porque confunde los colores característicos de los animales, al preguntar por el color de la Jirafa ella responde y pinta de color rosado.
LIZBETH	CON DEBILIDADES	BUENO	CON DEBILIDADES	CON DEBILIDADES	Lizbeth, es una nueva estudiante que no muestra interés por el desarrollo de la actividad ya que no gusta de las artes plásticas; su expresión corporal muestra debilidades pero se integra y se relaciona bien en la clase con el resto de estudiantes. Los profesores estaban evaluando para que curso ingresaba si en 1° o 2° de primaria.

Fuente: Elaboración propia. 2017

❖ **Análisis de la narrativa**

El taller sobre el color de los animales tiene un impacto en 24 niños del colegio San Francisco I.E.D, 20 de ellos con discapacidad auditiva y 4 estudiantes con discapacidad múltiple. Todos en un rango de edad entre los 4 y 15 años, de los grados kínder, primero y segundo de básica primaria. Este ejercicio busca plantear una primera estrategia pedagógica en miras de responder a la necesidad que tiene el alumno sordo pues es una persona que no recibe de forma natural y completa la información auditiva indirecta que el alumno oyente recibe por todo el ambiente e información sonora que lo rodea.

Una de las dificultades que se encuentra en este primer ejercicio es el manejo del grupo por el número de estudiantes, situación que se agudiza teniendo en cuenta que el alumno sordo debe ser motivado e involucrado en la interacción de forma más constante que el alumno oyente. También se observa que el grupo de estudiantes duda sobre las indicaciones presentadas en la clase cuando estas se dan por medio del uso de la Lengua de Señas, pero no cuando la explicación se realiza por medio de la expresión gestual; lo anterior genera que el grupo se disperse y por tanto se plantea que para los niños sordos y con discapacidad múltiple de primera infancia la comunicación ente el profesor y el estudiante deberá realizarse de manera gestual como primer medida y complementarla con el aprendizaje de la Lengua de Señas.

No obstante, se identifica la necesidad de desarrollar otras estrategias que permitan captar la atención del alumno sordo y que sirvan como punto de arranque para que la comunicación sea satisfactoria. También se deben incluir otros aspectos de interés por parte de los alumnos que beneficiarán la comunicación en el aula. Además es necesario desarrollar en los estudiantes un interés por reflexionar y generar identidad como población sorda.

En el desarrollo de la actividad durante el primer momento donde se explican las características de los animales domésticos y salvajes se observa que los alumnos presentan debilidad para expresarse por medio del lenguaje gestual y la Lengua de Señas, sin embargo, es durante la explicación que el estudiante practica ambos lenguajes, lo cual se refuerza con el desarrollo de las habilidades artísticas trabajadas en la actividad.

En cuanto a los casos de estudio se observa que el estudiante David tiene una manía de llevar el dedo meñique de la mano izquierda a la boca, al parecer esa acción es una manera de manifestar sus tensiones y miedos. Lo mismo ocurre cuando come. Sin embargo, el estudiante no reproduce este accionar cuando se le propone colorear, es decir, que con el desarrollo de la actividad y el manejo de las artes plásticas deja de manifestar tensiones o miedos. Debido a su discapacidad de autismo el estudiante no escucha a los docentes y no tolera las voces de las otras personas. A partir de esto se infiere que para los niños sordos y con discapacidad múltiple el arte es una nueva forma de expresión; utilizar esta pedagogía permite al niño/a mostrar sentimientos propios y plasmarlos a través de las artes según su creatividad.

Estas actividades y reflexiones requieren de un análisis más detallado y son importantes para la sistematización del fortalecimiento de la expresión corporal en la educación para niños/as sordos/as y con discapacidad múltiple. Cabe mencionar que la expresión corporal incluye los gestos propios de cada alumno y la muestra de sus valores. A nivel gestual algunos de los alumnos logran reconocer las características de forma y color de los animales. Se identifican gestos desde los movimientos corporales conscientes o inconscientes que engloban las expresiones faciales del estudiante y donde cobra relevancia las sonrisas y su mirada.

En términos de la participación se debe anotar que no se debería evaluar solo la intervención del alumno durante el taller sino la participación como una relación permanente con los adultos, la cual debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos (maestros, padres o comunidad). Pues la participación es la capacidad que tiene cualquier persona para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que vive y se desarrollan los estudiantes.

Así, este primer taller deja la oportunidad para que los profesionales con pérdida auditiva puedan enseñar el lenguaje gestual y diferentes técnicas artísticas niños/as sordos/as desde sus propios intereses y permitiéndoles que expresen su pensamiento a través de las artes plásticas y del movimiento (consiente e inconsciente).

5.2.2. Análisis taller No 2: La alimentación de los animales

Tabla 10: Análisis taller No 2: La alimentación de los animales

NOMBRE ESTUDIANTE	INDICATIVOS A EVALUAR				OBSERVACIONES
	ATENCION	PARTICIPACION	HABILIDADES ARTISITICAS	EXPRESIÓN CORPORAL	
CRISTIAN	CON DEBILIDADES	ACEPTABLE	ACEPTABLE	CON DEBILIDADES	Cristian es un estudiante de 15 años, cursa kínder y tiene discapacidad auditiva, autismo y aprendizaje no significativo. Durante el desarrollo del taller se muestra muy temeroso y no tiene las mismas habilidades artísticas de los otros estudiantes. Sin embargo poco a poco desarrolla la actividad de máscaras. También presenta dificultad para atender a la clase pero muestra interés por aprender y le gusta representar animales lo cual fortalece su expresión corporal. En el desarrollo de la guía no logra unir con la línea

					de manera correcta los alimentos que corresponden a cada uno de los animales y termina recibiendo ayuda para dar respuesta.
JHON	BUENO	BUENO	BUENO	EXCELENTE	Jhon, tiene 4 años, cursa kínder y es un estudiante que muestra interés en la clase y en la actividad de la elaboración de las máscaras. Para el desarrollo de la guía responde poco a poco pero correctamente la relación entre los animales y su alimento. Sabe que el alimento del conejo no es un pez sino una zanahoria. También identifica el color característico del animal por ejemplo el color café del oso, sin embargo, no dibuja los rasgos de la cara (ojos, nariz y boca). Es un estudiante que cuenta con una buena expresión corporal y gestual. Le gusta jugar y hacer muecas con la boca junto a los niños.

JOSÉ	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	ACEPTABLE	José desarrolla el taller de la clase pero no responde correctamente la relación del animal y su alimento, maneja Lengua de Señas pero tiene debilidades en su expresión corporal y gestual. Presta mayor atención a la clase y se interesa por la actividad porque le gusta el arte (pintar, colorear, dibujar, entre otros).
Andrea	EXCELENTE	BUENO	BUENO	ACEPTABLE	Andrea, es una estudiante de 12 años oyente pero no habla, es una alumna que muestra timidez y le gusta la Lengua de Señas y el lenguaje gestual. Su expresión corporal no es muy bueno pero se observa un mejor ánimo y una mayor disposición e interés. Se siente feliz y le gusta jugar con las máscaras.

Fuente: Elaboración propia. 2017

❖ Análisis de la narrativa

Atendiendo a la dificultad del manejo de grupo y a la metodología propuesta en la presente investigación. El segundo taller se realiza solo con 4 estudiantes que serán caso de estudio. Específicamente, se trabaja con dos estudiantes de kínder y dos estudiantes de primero de primaria. Los cuatro estudiantes presentan diferentes habilidades para la expresión corporal, para el manejo de la Lengua de Señas y para responder de manera rápida a las actividades propuestas en clase. En el desarrollo de la actividad se utiliza como apoyo didáctico máscaras de animales; herramienta que permitió fortalecer en los estudiantes su expresión corporal, su conocimiento de la Lengua de Señas y su gestualidad.

Durante el taller los estudiantes mostraron una buena participación y comprensión de la actividad en el primer momento. Sin embargo, para el segundo momento se observa que solo un estudiante resuelve correctamente la guía de trabajo y muestra una buena expresión corporal y gestual. Los demás estudiantes presentan diferentes dificultades para la solución de la guía (aprendizaje no significativo) y actitudes como la timidez que limitan la expresión corporal. Es importa señalar que en el alumno sordo, se observa falta de referencia conjunta, es decir, las relaciones entre referentes (objetos o situaciones de las que hablamos) y los signos o palabras con los que nos referimos a ellas, no los reciben de forma simultánea como los alumnos oyentes (no pueden verlo y oírlo a la vez) sino de forma secuencial (primero perciben el objeto de referencia y luego cómo se dice o qué se dice de él. A esto se le llama atención dividida; situación que se agudiza en los estudiantes con discapacidad múltiple.

En este sentido se debe mencionar que el aprendizaje de los niños/as no fue significativo ya que aprender no es que el estudiante deba memorizar sino que la propuesta pedagógica lleve al niño a crear, es decir a explorar. Lo cognitivo se evalúa aquí no solo en la adquisición de nuevos conocimientos sino también en saber usar las herramientas que tienes al frente como son los materiales (pinturas, marcadores, foami, entre otros), el cuerpo y el espacio. El cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética.

5.2.3. Análisis taller No 3: Actuando los animales

Tabla 11: Análisis taller No3: Actuando los animales

NOMBRE ESTUDIANTE	INDICATIVOS A EVALUAR				OBSERVACIONES
	ATENCION	PARTICIPACION	HABILIDADES ARTISITICAS	EXPRESIÓN CORPORAL	
Jhon	EXCELENTE	BUENO	EXCELENTE	EXCELENTE	Jhon es un estudiante de 5 años, excelente. Ha mejorado poco a poco y participa activamente en el taller. Muestra mejor ánimo y mayor atención en la clase. Le gusta el arte y el teatro animal. Él es un niño que tiene valores y ayuda los demás.
Cristian	BUENO	BUENO	BUENO	ACEPTABLE	Cristian es un estudiante que muestra mayor interés en este taller. Al momento de dibujar rostros de animales como el de la vaca el estudiante dibuja todos los rasgos del rostro menos los ojos y además la hace la representación con ropa. Es un niño que se esfuerza para desarrollar el taller y se observa que

					le gusta el chiste, pintar y muestra más interés por el teatro. Sin embargo mantienen debilidades en su expresión corporal y en su aprendizaje pues no aprendió lo visto en clase (discapacidad cognitiva).
José	EXCELENTE	BUENO	EXCELENTE	BUENO	José, ha mejorado poco a poco en su expresión corporal y en la gestión por comunicarse. Desarrolla el taller con buena disposición y muestra interés por el teatro.
Andrea	EXCELENTE	BUENO	EXCELENTE	EXCELENTE	Andrea, es una niña que ha mejorado en su proceso de expresión corporal, en la comunicación e integración con sus compañeros y en las artes plásticas. Muestra un mayor esfuerzo e interés en la actividad. También se observa que durante el proceso ha aprendido algunas señas.

Fuente: Elaboración propia. 2017.

❖ Análisis de la narrativa

El último taller se desarrolla con los mismos cuatro estudiantes (casos de estudio) sordos y con discapacidad múltiple con quienes se realizó el taller anterior sobre la alimentación de los animales. Los alumnos mediante esta actividad pudieron tener mayor claridad para poder asociar una imagen a partir de la interpretación corporal que se propuso realizar. Esto debido a que los estudiantes sordos y con discapacidad múltiple se comunican mejor con imágenes y experiencias novedosas. Se observa que el lenguaje teatral y la expresión corporal son importantes porque los niños desarrollan el cuerpo y el espacio, conocen su personalidad, socializan, practican el gesto y la recreación artística.

También se evidencia que a los estudiantes les agrada acciones como imitar animales ya que esto los lleva al uso de la expresión corporal, el lenguaje gestual y la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en cada una de sus representaciones. Así, el teatro en el salón de clases se convierte en una herramienta para explorar cualquier asignatura. Es una herramienta muy efectiva, sobre todo para despertar el interés y el gozo por aprender en los estudiantes. La razón por la cual es tan aceptada por los niños sordos es porque aprovecha la naturaleza lúdica. Debemos recordar que lo importante en teatro para niños no es lo que se cuenta, sino cómo se cuenta, siendo una cuestión de estructura dramática y de lenguaje.

Para los niños/as interpretar un animal o cualquier otro objeto requiere la capacidad de ver las cosas con ojos diferentes, de probar respuestas alternativas a las habituales, de experimentar nuevas formas de conducta e interacción, de hacer algo diferente a lo que es propio, así como de mantener cierta disciplina y respeto por el trabajo del resto del grupo. Para los alumnos sordos y con discapacidad múltiple es importante ver la libertad y poder expresarse por medio de la relación entre el juego y las artes así se obtienen mejores estados emocionales que influyen en su capacidad de aprendizaje. Asimismo, la expresión corporal teatral en los niños les permite encontrarse con su interior y lograr expresar sentimientos escondidos que hasta el momento han sido desconocidos; generando nuevas relaciones sociales y lazos de amistad entre ellos; “Conociéndonos mejor, gustaremos más de sí y estaremos aptos para querer y que nos quieran” (Anónimo).

El teatro entonces le permite al estudiante desarrollar diferentes formas de expresión que van desde el lenguaje gestual hasta el movimiento corporal y la lengua de señas. Además, por medio de esta herramienta se estimula el placer por el vocabulario escénico, la expresión en señas y la habilidad comunicativa desde temprana edad. Los alumnos logran perder el miedo a comunicarse en público generando confianza en sí mismo y ayudando a superar sus miedos y la timidez. Se denota mayor participación y un mayor interés cuanto se tiene en cuenta las opiniones de los niños y sus experiencias cotidianas. Otro factor importante es el juego ya que todos los niños/as de primera infancia disfrutan de actividades lúdicas independiente de sus debilidades comunicativas o de aprendizaje, de sus condiciones económicas o de sus rasgos físicos.

No obstante, hay que decir que la práctica pedagógica con los 4 estudiantes tuvo diferentes dificultades una de ellas para lograr que los niños/as expresaran sus intereses y de esta manera lograr captar su atención y fortalecer su comunicación y aprendizaje. Sin embargo, el proceso realizado demuestra que luego de escoger un tema de interés para el desarrollo de los talleres en el aula, surge de manera espontánea el interés y la atención del alumno por la temática trabajada. Lo anterior también genera más expresión de comunicación entre los niños/as quienes hacen uso de La Lengua de Señas Colombiana, gestos de uso común y se logra un interés por la lectura y la escritura.

Terminaremos diciendo que a nivel social la interiorización, la conciencia de sí mismo, la aceptación del propio cuerpo y del compañero, entre otros factores; sentarán las bases de un individuo crítico y autónomo, capaz de integrarse en la sociedad sin ser maltratado y deshumanizado por su condición de discapacidad auditiva o múltiple. Ciertamente una de las funciones de la educación infantil es la socialización del niño o facilitar el proceso mediante el cual el niño se convertirá en un adulto de su sociedad. Sociedad en la cual los niños/as buscan sentirse iguales y donde pueden desarrollar valores como la solidaridad, el respeto, el amor, la confianza y la convivencia. Además, de ser el ambiente donde fortalecen su identidad como población sorda y la cultura.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo del lenguaje corporal por medio del teatro en la población infantil sorda y con discapacidades múltiples del colegio San Francisco I.E.D. facilita los procesos de expresión y aprendizaje en los niños y las niñas siempre y cuando exista una continuidad; pues es en los momentos de clases donde los estudiantes mejoran los procesos de construcción de conocimiento con este tipo de prácticas y en apoyo con sus compañeros.

Las propuestas que involucran el juego, el lenguaje corporal, la gestualidad y la elaboración de máscaras fomentan en los niños y las niñas con discapacidades múltiples, el desarrollo de su expresión corporal, lo que lleva a mejorar sus niveles emocionales, cognitivos, sociales y de desarrollo artístico.

Los niños sordos responden de manera positiva a los incentivos artísticos. Realizar un dibujo o dedicar tiempo a la pintura les mejora su entusiasmo por aprender, pero al transformar esas manifestaciones artísticas en el teatro los niños logran fortalecer su expresión corporal y mostrar sus diversos sentimientos y emociones.

Es necesario adaptar herramientas pedagógicas como el lenguaje teatral a las características de los alumnos sordos en las instituciones educativas para permitir y fortalecer su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico. Estas cuestiones son importantes cuando se planifica la educación de los alumnos sordos y aún más si se considera y se acepta su “doble y compleja” pertenencia o vinculación entre el colectivo de personas sordas con la sociedad mayoritariamente oyente.

En la actualidad sigue latente la necesidad de que la sociedad, comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores, ofrezca oportunidades a los estudiantes con discapacidad auditiva o múltiple para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en los diferentes contextos sociales.

En la escuela y en la familia es necesario desarrollar la escucha, la observación y la capacidad de informarse e informar. Los adultos (padres y docentes) tienen que aprender a oír, apoyar, orientar y comunicarse con los niños y las niñas, así como saber cuándo intervenir y cuándo no y, sobre todo, tener confianza en ellos y ellas y en lo que pueden lograr por sí mismos y en colaboración con sus pares en la medida en que van creciendo. En resumen, los adultos deben aprender a hablar con los niños y las niñas y no sobre los niños y las niñas. (Torrado, 2015)

Cada alumno con discapacidad auditiva o múltiple representa un reto diferente y diario en las aulas de clase. Aunque se pueden establecer semejanzas comunes, es la relación diaria con ellos/as, sus necesidades propias y sus capacidades específicas las que guían la labor como maestros. De forma transversal, el niño necesita una intervención que facilite en la medida de lo posible su acceso al currículo y al resto de la vida escolar, esto es, interacciones con sus iguales, con los maestros y con el resto de la comunidad educativa.

El lenguaje artístico y el teatro se convierten en una herramienta que ofrece un amplio abanico de posibilidades educativas si reconocemos, en cada estudiante, las potencialidades de llegar a ser un agente creador. Así, cuando se habla de teatro como herramienta pedagógica, aparecen elementos que pueden facilitar la labor docente: la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo, el crecimiento personal, la confianza, el aprendizaje de técnicas y su experimentación.

7. PROSPECTIVA

Luego de reflexionar como docente sorda sobre el carácter de la práctica investigativa y sobre la propuesta pedagógica con los niños/as sordos/as y con discapacidad múltiple del colegio San Francisco I.E.D., la cual se basa en el arte y el teatro como herramientas pedagógicas para fortalecer la expresión corporal de los estudiantes, debo mencionar que quedan muchos retos en lo que corresponde a la inclusión en las aulas de clase. Se necesita innovar en nuevas metodologías y prácticas pedagógicas para captar la atención y mejorar el aprendizaje los niños/as. Esto requiere identificar errores en el aula de clases para mejorar el proceso de enseñanza, escuchar y observar a los estudiantes para poder identificar sus necesidades e integrarlos cada vez más a la sociedad.

Con relación al proyecto de aula, se evidencia que el arte y el teatro son estrategias pedagógicas muy importantes porque permiten globalizar los temas, facilitar la relación del niño/a con el colegio y la vida cotidiana. Sin embargo, sería interesante evaluar otras estrategias para la primera infancia que incluyan en mayor medida el juego como una herramienta pedagógica de trabajo con estudiantes sordos. Se espera que en el colegio San Francisco se sigan favoreciendo estos espacios donde los alumnos sordos y con discapacidad múltiple puedan participar, opinar, proponer algunos cambios, argumentar, sus intereses y compartir con sus padres y docentes el trabajo realizado por ellos en términos de investigación, exploración y creación.

Respecto a la motivación de los niños sordos hacia la Lengua de Señas Colombiana se considera que las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones de cada estudiante sordo y con discapacidad múltiple. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación debe trabajarse con los estudiantes la conciencia y la importancia sobre el uso de esta lengua para poder comunicarse y adquirir nuevos conocimientos de lo contrario el alumno pierde motivación, no participa y tampoco logra expresar sus sentimientos, propuestas, opiniones y argumentos.

En este sentido se propone a partir del proceso de observación crear el club de los señantes para que los niños/as también reconozcan la importancia sobre el uso de la Lengua de Señas de Colombia. En esta iniciativa el estudiante refuerza y aprende la lengua de señas no solo por medio del docente sino a través de sus compañeros de grupo y poco a poco de manera natural y espontánea sin la enseñanza formal genera una apropiación del lenguaje e identidad. Para su ejecución es importante tener un ambiente comunicativo que motive, estimule y favorezca el desarrollo integral del niño sordo, tanto para la lengua de signos como en la lengua escrita; que haya articulación relacionando los diferentes contextos culturales y sociales en los cuales se desenvuelve el niño/a. Por otro lado se insiste en la necesidad de proyectar en el colegio un proceso entre alumnos, padres y docentes donde se puedan compartir experiencias, explorar nuevos saberes, hipótesis y trabajar en equipo.

Por último, mencionar que una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el currículo ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitar que de verdad el alumno sordo comprenda y participe de las situaciones de aula (para lo cual muchas veces será preciso emplear la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los consiguientes recursos tanto personales como materiales que necesiten) y ofrecer situaciones, que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural. Ello pasa por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe ser común y compartido con el conjunto de alumnos que aprenden y lo que debe ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo.

No existe, por tanto, un único modo ni un único contexto para organizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de los alumnos con graves pérdidas de audición y discapacidad múltiple. Sin embargo, exige una cuidadosa planificación, en función de las características del área geográfica de que se trate, del número de alumnos, de los recursos disponibles y también, en función de la capacidad de los diferentes agentes educativos implicados para buscar “nuevas” soluciones.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Infraestructura de datos espaciales para el distrito capital- IDECA, (2014) Obtenido de <https://www.ideca.gov.co/es/servicios/directorio-de-servicios>

Hernández, M. A. (2003). *Estudio De Encuestas*. Obtenido de Estudio De Encuestas: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf

MELLA, O. (julio de 2000). *GRUPOS FOCALES*. Obtenido de GRUPOS FOCALES: <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

MELLA, O. (julio de 2000). *GRUPOS FOCALES*. Obtenido de GRUPOS FOCALES: <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Mendizábal, I. R. (15 de febrero de 2009). *EL VIDEO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: LA ANTROPOLOGÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA* | IVÁN RODRIGO MENDIZÁBAL. Obtenido de EL VIDEO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: LA ANTROPOLOGÍA VISUAL COMO METODOLOGÍA | IVÁN RODRIGO MENDIZÁBAL: <https://ivanrodrigo.wordpress.com/2009/02/15/el-video-como-instrumento-de-investigacion-social-la-antropologia-visual-como-metodologia/>

PUEBLA, S. B. (2010). *MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*. Obtenido de MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

QUINTANA, E. G. (2008). *LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO*. Obtenido de LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf

V., Y. P. (1999). *La historia de vida:*. Obtenido de La historia de vida: <http://bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>

MELLA, O. (julio de 2000). *GRUPOS FOCALES*. Obtenido de GRUPOS FOCALES: <http://files.palencque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Mendizábal, I. R. (15 de febrero de 2009). *el video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología | iván rodrigo mendizábal*. obtenido de el video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología | iván rodrigo mendizábal: <https://ivanrodrigo.wordpress.com/2009/02/15/el-video-como-instrumento-de-investigacion-social-la-antropologia-visual-como-metodologia/>

PUEBLA, S. B. (2010). *Métodos de investigación en educación*. Obtenido de Métodos de investigación en educación: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

QUINTANA, E. G. (2008). *LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO*. Obtenido de LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf

V., Y. P. (1999). *La historia de vida:*. Obtenido de La historia de vida:: <http://bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>

Alfaro, D. D. (2011). *Como se hace el estudio de casos* . Obtenido de Como se hace el estudio de casos : https://issuu.com/elpapaupa/docs/como_se_hace_el_estudio_de_casos

Benveniste, E. (1958). Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbeaf86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_10.html

Bogotá, S. g. (16 de 11 de 2016). *Localidad de Tunjuelito*. Obtenido de Localidad de Tunjuelito: <http://www.bogota.gov.co/localidades/tunjuelito>

Castillo, I. B. (s.f.). *Métodos de investigación educativa*. Obtenido de Métodos de investigación educativa:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_d oc.pdf

DISTRITAL, C. S. (2018). *COLEGIO SAN FRANCISCO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL*. Obtenido de COLEGIO SAN FRANCISCO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL: <https://colegiosanfranciscoied.es.tl/QUIENES-SOMOS.htm>

Gaviria, L. E. (2009). *PROCESOS GESTUALES*. Obtenido de PROCESOS GESTUALES: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/artes/tesis90.pdf>

Gloria, M. V. (2 de diciembre de 2011). *xvii seminario del foro latinoamericano de educación musical*. Obtenido de xvii seminario del foro latinoamericano de educación musical: <https://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/15.-Inteligencia-emocional-y-lenguajes-art%C3%ADsticos-Gloria-Valencia.pdf>

González, I. S. (2013). *Enfoque mixto de Investigación*. Obtenido de Enfoque mixto de Investigación: <https://prezi.com/xivvl2evktqz/enfoque-mixto-de-investigacion/>

González, M. Á. (23 de Julio de 2013). *Lenguaje de signos*. Obtenido de Lenguaje de signos: <https://issuu.com/fundasordo/docs/lenguajedesignos-libro>

IED, C. S. (2018). *Colegio san francisco ied*. Obtenido de http://www.sanfranciscoied.edu.co/new/?page_id=1741

Laferriere, G. (s.f.). *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Obtenido de La pedagogía teatral, una herramienta para educar: <file:///C:/Users/ToshibaPC/Downloads/144501-410247-1-PB.pdf>

Lorenzo, L. G. (1975). *Semiología del teatro*. Obtenido de Semiología del teatro: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12818302026708273321435/p0000002.htm#>

Lumpkin, G. (ABRIL de 2009). *Primer infancia, desarrollo humano e inclusión*. Obtenido de Primer infancia, desarrollo humano e inclusión: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192454.html>

Ma. Verónica de la Paz C. y Marcelo Salamanca Salucci. (2009). *Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural*. Obtenido de Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural: <http://www.cultura-sorda.org/elementos-de-la-cultura-sorda-una-base-para-el-curriculum-intercultural/>

María Ángeles Rodríguez González. (septiembre de 1991). *Lenguaje de signos*. Obtenido de Lenguaje de signos: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbeaf86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_10.html

Ortiz, M. R. (2001). *TABLAS ANTROPOMETRICAS INFANTILES*. Obtenido de TABLAS ANTROPOMETRICAS INFANTILES : http://www.bdigital.unal.edu.co/3488/1/Ruiz_Manuel%2C_tablas_antropometricas.pdf

PLANEACIÓN, S. D. (2011). *19 Ciudad Bolivar*. Obtenido de 19 Ciudad Bolivar: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE081-MonografiaCiudadBolivar31122011.pdf>

QUISPE, H. (2015). *LAS CANCIONES INFANTILES EN LA EXPRESIÓN CORPORAL EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 599 DE HUAYLLARACCRA-HUANCAVELICA*". Obtenido de LAS CANCIONES INFANTILES EN LA EXPRESIÓN CORPORAL EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 599 DE HUAYLLARACCRA-HUANCAVELICA": <https://www.slideshare.net/HENRYSUAREZHONORATO2/tesis-2015-nacional-canciones-infantiles-vs-expresin-corporal-75054275>

Romero-Collazo, J. F. (3 de Octubre de 2008). *La antropometría en la edad*. Obtenido de La antropometría en la edad: <http://www.nutricion.org/publicaciones/pdf/antropometria/La%20Antropometr%C3%ADa%20En%20La%20Edad%20Pedi%C3%A1trica.pdf>

Rosemary Lagos Aray. (18 de 7 de 2008). *Pedagogía Teatral*. Obtenido de Pedagogía Teatral: <https://es.slideshare.net/guest88d93e/pedagoga-teatral>

Rubio, P.-J. B. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Obtenido de El teatro de aula como estrategia pedagógica.

Sánchez, M. C. (2009). *conociendo la localidad de Ciudad Bolivar*. Obtenido de conociendo la localidad de Ciudad Bolivar: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%EDvar.pdf>

Tarrés, S. (s.f.). *Qué es el juego simbólico y qué beneficios aporta al niño*. Obtenido de Qué es el juego simbólico y qué beneficios aporta al niño: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/juegos/el-juego-simbolico-como-beneficia-a-los-ninos/>

Tomas, U. (3 de FEBRERO de 2012). *La Personalidad tras de una Mascara*. Obtenido de La Personalidad tras de una Mascara: <http://elpsicoasesor.com/la-personalidad-tras-de-una-mascara/>

Torrado, M. C. (6 de noviembre de 2015). *La participación como experiencia cotidiana de los niños*. Obtenido de La participación como experiencia cotidiana de los niños: <http://maguared.gov.co/la-participacion-como-experiencia-cotidiana-de-los-ninos/>

Tovar, L. A. (2017). *La definición en la lengua*. Obtenido de La definición en la lengua: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00383.pdf>

Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Obtenido de El enfoque praxeológico: <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/1446/El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf>

Vargas, J. C. (s.f.). *LA PRAXEOLOGÍA: UN ENFOQUE DE PENSAMIENTO SOBRE LO HUMANO Y LO SOCIAL*. Obtenido de LA PRAXEOLOGÍA: UN ENFOQUE DE PENSAMIENTO SOBRE LO HUMANO Y LO SOCIAL: <http://www.uniminuto.edu/documents/2160026/8344583/LA+PRAXEOLOG%C3%8DA.pdf/a945f10c-0784-4d7b-b8fb-7a2649c1d27b>

Vidal, A. (29 de noviembre de 2014). *El juego simbólico como instrumento de terapia*. Obtenido de El juego simbólico como instrumento de terapia: <http://www.simbolics.cat/cas/juego-simbolico-que->

Flores, Marco (2008). La Pedagogía Teatral, Propuesta curricular y Metodológica del subsector de Artes Escénicas. Tesis de Magíster en Pedagogía Teatral no publicada. Facultad de Humanidades. Universidad del Desarrollo García

Huidobro, Verónica. (1996) Manual de Pedagogía Teatral. Santiago: Los Andes

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). Qualitative research method: The search for meanings. New York: John Wiley.

Kavale, S. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage Publication.

Berríos Rivera, R. (2000): La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. Paidea Puertorriqueña, 2(1), 1-17.

Krueger, R.A. (1991). Focus groups: A practical guide for applied research. Beverly Hills; California: Sage.